



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

LUCAS VIEIRA SANTOS SILVA

JUVENTUDE, ESCOLA E ATOS INFRACIONAIS:
EXPERIÊNCIAS E HISTÓRIAS DE VIDA DOS JOVENS EM CONFLITOS COM A
LEI

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2019

LUCAS VIEIRA SANTOS SILVA

JUVENTUDE, ESCOLA E ATOS INFRACIONAIS:
EXPERIÊNCIAS E HISTÓRIAS DE VIDA DOS JOVENS EM CONFLITOS COM A
LEI

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Bacharel em
Ciências Sociais na Universidade Federal
de Sergipe (UFS), Departamento de
Ciências Sociais.

Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Tâmara Maria
de Oliveira

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2019

LUCAS VIEIRA SANTOS SILVA

JUVENTUDE, ESCOLA E ATOS INFRACIONAIS:
EXPERIÊNCIAS E HISTÓRIAS DE VIDA DOS JOVENS EM CONFLITOS COM A
LEI

Projeto apresentado ao departamento de ciências sociais da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel(a) em Ciências sociais.

Aracaju, ____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Tâmara Maria de Oliveira

Prof. Dr. Luiz Gustavo P. S. Correia

Prof. Dr. Frank Nilton Marcon

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Sou grato primeiramente a Deus, por permitir que tudo isso acontecesse ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como universitário, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer. Agradeço, pois nos momentos que eu mais precisei Ele estava ali me ajudando nas decisões que eu deveria tomar, dando-me conhecimento, sabedoria e discernimento para lidar com as lutas diárias.

A esta Universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes. Estou extremamente agradecido a esta Universidade por acreditar em mim, beneficiando-me durante um ano e meio com bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por intermédio da Coordenação de Pesquisa (COPES). E por me oferecer todas as condições necessárias para a produção desse Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradeço a todos os professores que me proporcionaram o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. A palavra mestre, nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais sem nominar terão os meus eternos agradecimentos. Contudo, gostaria de fazer um agradecimento especial a Prof.(a). Dr.(a). Tâmara Maria de Oliveira, que de forma bem gentil me aceitou como seu orientando e cuidou de mim em cada momento de dificuldade nessa minha trajetória acadêmica. Obrigado professora, sem a senhora esse trabalho não seria possível. Gostaria de agradecer também ao Prof. Dr. Ugo Maia por me orientar desde o início da minha graduação e por construir em mim o desejo de me tornar um excelente pesquisador. E por último, ao Prof. Me. Caio Amado que me ensinou o amor que hoje sinto tanto pela filosofia como pelo cinema.

Gostaria de agradecer aos meus familiares, por todo amor, incentivo e apoio incondicional que recebi. Agradeço, a minha mãe Marinalva, heroína que sempre esteve comigo nos momentos mais difíceis, de desânimo e cansaço e que, apesar de todas as dificuldades me fortaleceu, o que para mim foi muito importante. Obrigado ao meu irmão Felipe e aos meus primos e tias, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo superior, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da

constante dedicação no presente. Obrigado pela contribuição valiosa. Em especial, gostaria de agradecer a Ane Sophia, um anjo que o senhor colocou em minha vida. E ao meu amigo Pr. Christian Heil e sua família, que mesmo não tendo nenhuma relação de consanguinidade comigo, os considero como família!

Meus agradecimentos aos amigos que encontrei na minha trajetória de vida, companheiros de trabalho e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida, com certeza. Sobretudo, a três grupos de amigos. Primeiramente, ao pessoal do CECINE que mesmo percebendo que eu não sabia nada de cinema me aceitaram como parte do grupo, transformando-se em pessoas extremamente especiais para mim. Ao grupo de amigos que entrou comigo no curso e aos que vieram depois e que se tornaram também muito importantes na minha jornada. Obrigado amigos, pela jogatina, pela praia e pelas diversões que guardo com muito carinho no peito. Deixo também os meus agradecimentos as pessoas que compõe o Grupo de Sociologia Brasileira (GESB), que me ajudaram tanto na formulação do projeto como me incentivaram o tempo todo na produção desse TCC. Sem esquecer de Leana, uma grande amiga que a Universidade me proporcionou.

Sou grato também ao pessoal da Fundação Renascer que me ajudaram no desenvolvimento dessa pesquisa. E, em especial, a três pessoas. O Dr. Wellington Mangueira que ao se reunir comigo, inicialmente, aceitou o trabalho sem pensar duas vezes. A Vanessa, que mesmo sem nenhuma obrigação fez de tudo para que a pesquisa desse certo. E a Dr. Rosania, que no momento onde a burocracia barrava a continuidade da pesquisa, tomou a frente e me ajudou a fazer as entrevistas.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação o meu muito obrigado, vocês foram especiais e importantes para a produção desse TCC!

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, analisou as representações sociais que jovens sentenciados a cumprimento de medidas socioeducativas, em regime de semiliberdade, desenvolveram com dois campos opostos de educação e socialização em sociedades modernas: o de saberes socialmente legais, legítimos e formais da Escola e o de saberes socialmente ilegais e ilegítimos da transgressão e das condutas infracionais violentas. Nesse sentido, mantendo um diálogo tanto com a Sociologia da Juventude como com a Sociologia da Violência, objetivou-se traçar e analisar as experiências escolares e criminais desses jovens, além de verificar se e como, pode-se revelar uma relação de interdependência entre as experiências sociais de fracasso/abandono escolar e as experiências de aproximação/identificação a práticas e/ou grupos antissociais. Assim sendo, para alcançar esses objetivos, alguns procedimentos metodológicos foram necessários, como a realização de entrevistas semiestruturadas baseadas na metodologia inventários de saber; a partir disso a tentativa de reconstrução da história de vida dos jovens internos e, por último, a análise e interpretação desses dados por meio da metodologia análise de conteúdo. Tudo isso foi necessário para a compreensão do nosso universo empírico, assim como, a elaboração dos resultados preliminares do presente trabalho.

Palavras-chave: juventude; experiências sociais de fracasso escolar; atos infracionais; trabalho; representações sociais.

ABSTRACT

This course work analyzed the social representations that youths sentenced to fulfill socio-educational measures, in a semi-liberty regime, developed with two opposing fields of education and socialization in modern societies: that of socially legal, legitimate and formal knowledge of the School and the of socially illegal and illegitimate knowledge of transgression and violent conduct. In this sense, maintaining a dialogue with both the Sociology of Youth and the Sociology of Violence, the purpose was to trace and analyze the school and criminal experiences of these young people, as well as to verify if and how, a relationship of interdependence can be revealed between the social experiences of school failure/abandonment and the experiences of approximation / identification to practices and / or antisocial groups. Thus, to achieve these objectives, some methodological procedures were required, such as the conduct of semi structured interviews based on the inventories of knowledge methodology; from this the attempt to reconstruct the life history of the young inmates and, finally, the analysis and interpretation of these data through the content analysis methodology. All this was necessary for the understanding of our empirical universe, as well as the elaboration of the preliminary results of the present work.

Keywords: youth; social experiences of school failure; infractions; job; social representations.

“Se há uma “socialização maléfica” operando nas comunidades pobres é preciso pensar políticas públicas tendo em conta o fenômeno. Nesse particular, caberia à escola um papel decisivo. Observe-se, primeiramente, que o treinamento violento é um processo pedagógico singular. Ele se torna possível também porque a alternativa de formação, a educação formal em escolas públicas, onde seria possível construir vínculos horizontais com os pares, fracassa. Refiro-me a um fracasso sistêmico, que diz respeito aos efeitos gerais de nosso modelo e que tem sido evidenciado, por exemplo, pelos dados do programa internacional de Avaliação de Aluno (Pisa)”

(Marcos Rolim)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	47
Quadro 2.....	50
Quadro 3.....	54
Quadro 4.....	67

LISTA DE ABREVIações

CASE – Comunidade de Ação Socioeducativa São Francisco de Assis
CENAM – Centro de Atendimento ao Menor
COPEMCAN – Complexo Penitenciário Dr. Manoel Carvalho Neto
DATASUS – Departamento de informática do Sistema Único de Saúde do Brasil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Aplicada
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PISA – Programme for international Student Assessment
SIM/MS – Sistema de informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SNDCA – Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
Unicef – Fundo das Nações Unidas pela Infância e Adolescência
UNIFEM – Unidade Socioeducativa Feminina Maria do Carmo Alves
USIP – Unidade Socioeducativa de Internação Provisória

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E ESCOLA	25
2.1 Juventude e modernidade: o início da segunda socialização	25
2.2 Estudos e representações sociais da Juventude	27
2.3 Uma reconstrução teórica: juventude(s) e Sociologia.....	33
2.4 Pensando na relação entre “juventudes” e educação.....	37
3 JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E ATOS INFRACIONAIS JUVENIS.....	42
3.1 Uma pequena reflexão acerca da violência e das práticas infracionais.....	42
3.2 Juventude e atos infracionais numa perspectiva sociológica.....	45
4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS EM CONFLITO COM A LEI..	55
4.1 Metodologia de pesquisa	55
4.2 A teoria das representações sociais	60
4.3 Trabalho de campo: procedimentos para realização das entrevistas	63
4.4 Reexperimentando a própria história: As narrativas dos jovens	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71

1 INTRODUÇÃO

[...] a palavra “passatempo” é fraca para aquilo que queremos dizer. A sociologia se assemelha mais a uma paixão. A perspectiva sociológica se assemelha mais a um demônio que possui uma pessoa, que a compele, repetidamente, às questões que só são suas. Por conseguinte, um convite à sociologia é um convite a um tipo de paixão muito especial. Não existe paixão sem perigos.

[...] A consciência sociológica constitui não só uma interessante novidade histórica que se pode estudar com proveito, como também uma ação bastante real para o indivíduo que procura ordenar e dar sentido aos fatos de sua vida.

(Peter Berger)

As influências e motivações que suscitaram a escolha do tema de pesquisa, encontram-se nos fatos que marcaram e marcam, até hoje, a minha relação com a criminalidade. As lembranças voltam-se para a infância por volta dos meus cinco/seis anos de idade. Nesse período, vivíamos em um bairro comercial, onde a única casa residencial da rua era a que morávamos, por esse motivo não tínhamos muitos amigos, a não ser os nossos primos. Diferentemente do que vemos hoje, os habitantes percebiam o bairro como tranquilo, com taxa reduzida de criminalidade. O que ouvíamos falar sobre violência, estava ligado na maioria das vezes, ao uso de drogas e bebidas alcóolicas. Mas isso não nos impedia de desfrutar de algumas áreas de sociabilidade que o bairro oferecia, como: um campinho para jogar futebol, uma praça onde famílias iam ao final da tarde desfrutar de um momento de lazer e um centro de criatividade onde a comunidade tinha a oportunidade de participar de alguns momentos culturais e fazer cursos profissionalizantes ou de capacitação.

Como minha mãe estudava pela manhã e trabalhava à noite, eu e meu irmão passávamos grande parte do tempo na casa de parentes, dialogando e desfrutando um momento com nossos primos. Minha convivência com eles contribuiu bastante para que eu tivesse uma vida de equilíbrio, centrada nos estudos, com o propósito de construir posteriormente um futuro melhor. Porém, alguns meses antes do meu aniversário de oito anos, eu recebi a notícia de que estaríamos nos mudando para um outro bairro de Aracaju. As motivações decorreram de duas situações: melhoria salarial e aumento da violência. A insegurança no Bairro cresceu a tal ponto que se tornou impossível sair durante a noite e desfrutar dos lazeres que o bairro oferecia, pois aqueles que se arriscavam tinham os seus pertences roubados ou sofriam

qualquer tipo de violência física e psicológica. Portanto, meus pais decidiram, devido a oportunidade econômica que tiveram, mudar para outro bairro em busca de uma vida mais tranquila e segura para toda a família, saindo de uma casa e indo morar em um condomínio fechado.

Nesse novo bairro, pude me confrontar com uma realidade ainda mais surpreendente, quando alguns anos depois, surgiram acontecimentos envolvendo assaltos e assassinatos que provocaram insegurança por toda a comunidade, permitindo que nos sentíssemos prisioneiros dentro do próprio condomínio. Por outro lado, minha convivência no condomínio contribuiu para que eu conhecesse uma realidade diferente daquela que eu conheci na minha infância, no período em que ficava na casa de meus primos. Muitos dos amigos que fiz eram companheiros de futebol, colegas de escola e alguns vizinhos com quem conversávamos nos momentos de lazer na portaria do prédio. Dentre esses amigos, havia alguns indivíduos que cometiam atos ilícitos como: uso de drogas (maconha, crack, cocaína e entre outras), assaltos e tráfico.

Então, pude constatar que essa mudança não foi apenas física com relação ao ambiente, mas também psicológica, pelo fato de que a distância entre meus primos e eu, fez-me conhecer uma realidade à qual eu não estava habituado, envolvendo polícia, confusões e até prisões de pessoas que considerava meus amigos. Todo esse contexto, inquietava a minha mãe a ponto dela nos apresentar um caminho diferente que nos conduzia a ter uma vida focada nos estudos, na religião e na música. Tudo isso fazia com que o nosso tempo fosse ocupado e não encontrássemos brechas para estar em busca de amizades fora da escola e da igreja, o que para ela eram os únicos lugares seguros onde poderíamos estar.

Quanto aos meus primos, que cresceram comigo, soube por intermédio de parentes que alguns deles não seguiram a mesma trajetória que eu e meu irmão. Foi então, a partir daí que se desenrolaram os fatos que marcaram e marcam a minha escolha do tema dessa pesquisa. Esses fatos referem-se à prática de atos infracionais como assaltos e uso de entorpecentes cometido por eles. O que consequentemente gerou um certo desequilíbrio econômico e psicológico dentro da família, atingindo a todos, principalmente os mais próximos.

Foi precisamente, no ano de 2008, que essa realidade veio à tona. Um dos primos com quem eu brincava durante a infância, havia cometido, segundo a justiça, um assalto a mão armada e estava detido na delegacia. Começou-se então uma

jornada de investigação para tentar compreender o que estava acontecendo, uma vez que se tinha a informação de que uma jovem teve o celular roubado e que ela havia reconhecido meu primo como autor do crime. Com base no que foi apurado decretou-se então a prisão dele no Complexo Penitenciário Dr. Manoel Carvalho Neto (COPEMCAN). Esse período foi muito complicado para mim, pois, além do distanciamento que tanto a mudança como a prisão causaram, a preocupação com o que poderia acontecer com ele dentro deste Complexo Penitenciário me angustiava. Depois de dois anos em cárcere, ele foi liberado, pois, de acordo com o promotor do caso, não havia provas suficientes para mantê-lo na cadeia. Ninguém da família entendia o que estava acontecendo e nem sabia as motivações do ato, entretanto, o tema virou tabu e não podíamos mais comentar sobre o ocorrido.

Tempos depois, ocorreu uma outra situação parecida dentro da minha família, que também me chamou a atenção. Um outro primo, que também cresceu junto comigo, começou a percorrer um caminho preocupante. No entanto, ao invés de se envolver diretamente com atos infracionais, a preocupação que ele nos trazia era o seu envolvimento com um “grupo de jovens¹” do Estado. Desde sua entrada, o medo do que poderia acontecer com ele era constante, pois, o estilo de vida dele e a maneira como ele deslegitimava as leis, poderiam trazer consequência drásticas para sua vida. Todavia, mesmo com toda orientação que ele recebeu da família, a situação saiu do controle e logo veio o envolvimento com drogas e outros atos ilícitos. Tal situação fez com que ele se afastasse definitivamente da família, sendo que, uma vez ou outra, quando ocorre algum show de Rap no Estado eu consigo encontrá-lo.

Essas duas situações envolvendo a minha família marcaram minha trajetória e me aproximaram pessoalmente do tema, porém não foram as únicas. No período da minha adolescência e início da juventude, a maioria dos amigos que fiz no condomínio estavam traçando o mesmo caminho dos meus primos, como citei anteriormente. Nesse contexto, vale a menção de dois amigos importantes para mim e que acabaram cometendo atos infracionais. O primeiro foi pego pela polícia por roubo e por tráfico de drogas, o que foi uma surpresa para todos, pois, em doze anos de convivência nunca tivemos relatos de tais atos. Desde sua prisão até os dias atuais, não tivemos mais informações ao seu respeito, pois, com medo de alguma retaliação por parte da polícia, a família o transferiu para morar em outro lugar.

¹ Por questões de sigilo e ética prefiro ocultar alguns detalhes.

Já o segundo, que era um dos meus melhores amigos, começou desde muito cedo a cometer atos ilícitos. Desde os catorzes anos, já utilizava e vendia alguns tipos de drogas na região. Sua primeira prisão aconteceu quando completara dezoito anos, o que foi uma surpresa para todos também, pois até o momento ele era o único que não havia sido preso e que se orgulhava desse feito. Porém, o que mais nos surpreendeu foi o curto tempo que ele passou na prisão, pois, no mesmo dia conseguiu seu alvará de soltura e voltou para a comunidade, sendo que a maneira como ele conseguiu esse feito é uma incógnita. E das lembranças que vão e voltam, a que mais me marcou foi nossa última conversa. Tentei convencê-lo a sair do mundo do crime e a procurar outros cominhos, sorrindo, ele me disse que estava frequentando a igreja e que já estava se afastando da transgressão, porém, alguns dias depois, sofreu um trágico acidente de moto e faleceu.

Todos esses casos contados até aqui, marcaram e marcam a minha trajetória e meu interesse pelo tema. Todavia, o ponto de partida inicial que trouxe o interesse de pesquisar o tema juventude e violência, aconteceu no terceiro período do curso, quando soube por intermédio de um colega de classe, a possibilidade de desenvolver uma pesquisa de extensão sobre as experiências escolares dos estudantes do ensino público. Sem pensar duas vezes, aceitei o convite e comecei a participar das reuniões. Em uma dessas reuniões de orientação, a professora que estava coordenando a pesquisa pediu para que lêssemos o livro de Marcos Rolim (2016), *A formação de jovens violentos*, pois traria contribuições importantes para a pesquisa. Inicialmente fiquei preocupado, pois era um tema que me incomodava muito e eu não conseguia falar a respeito. Contudo, a leitura do livro não só trouxe contribuições importantes para a pesquisa de extensão que desenvolvemos, como revelou em mim, um grande interesse por pesquisar essa temática. Em certo sentido, o livro me ajudou a reorganizar e compreender alguns fatos da minha vida e a entender minha posição em relação a isso tudo: eu comecei a me ver como um sobrevivente.

Toda essa narrativa de fatos acerca da minha trajetória e das minhas experiências de vida relacionadas às infrações e a privação de liberdade juvenil, tem a finalidade de tornar o leitor mais próximo da minha relação com o objeto. Inicialmente, tive um pequeno receio em desenvolver a pesquisa, pelo fato de estar imerso em duas realidades completamente diferentes, mas ligadas por minha trajetória: a de ser um negro periférico que teve contato de forma pessoal com jovens envolvidos com atos infracionais e a de um aprendiz de pesquisador ávido por

conhecimento - e que no momento iria pesquisar jovens negros e periféricos que cometeram alguma contravenção. Provavelmente, a razão da minha apreensão estava na preocupação de que minhas opiniões acerca do tema, que estariam marcadas pela minha experiência de vida, pudessem em algum sentido atrapalhar a pesquisa. Entretanto, de acordo com o sociólogo Max Weber (2005, p. 98):

Por certo que sem as ideias de valor do investigador não existiria qualquer princípio de seleção nem conhecimento sensato do real singular e, assim como sem a *crença* do pesquisador na *significação* de um conteúdo cultural qualquer resultaria completamente desprovido de sentido todo o estudo do conhecimento da realidade individual, também a orientação da sua convicção pessoal e a difração dos valores no espelho da sua alma conferem ao seu trabalho uma direção.

E foi nesse sentido que pude perceber a importância de retomar essa minha trajetória no TCC. Todavia, daqui por diante, pretendo que o pesquisador apareça mais que o jovem inserido dentro desse contexto de criminalidade, a fim de compreender com a devida clareza, as questões que emergem das entrevistas com os jovens em conflitos com a lei. Dessa forma, que a proporção sujeito/pesquisador recaia um pouco mais neste último com as propostas elencadas para este trabalho, as quais poderão ser apreciadas mais adiante.

Neste sentido, este trabalho de conclusão de curso investiga, trabalhando metodologicamente com a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2000), as relações simbólicas que jovens sentenciados a cumprimento de medidas socioeducativas, em regime de semiliberdade, desenvolveram com dois campos opostos de educação e socialização em sociedades modernas. Inserindo-se em uma ampla agenda de pesquisa em torno da temática *juventude e violência*, o presente trabalho entende que estes jovens, em sua experiência de vida, transitam entre vários espaços de socialização, logo de educação, entre os quais há dois com conteúdo opositivos: o de saberes socialmente legais, legítimos e formais da Escola e o de saberes socialmente ilegais e ilegítimos da transgressão e das condutas infracionais² violentas³. (ROLIM, 2016; CHARLOT, 2000, 2002, 2013; SILVA, 2004).

² Na legislação brasileira, mais precisamente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no seu artigo 103, temos por ato infracional a conduta equivalente a contravenção ou crime, quando o seu autor é adolescente. A responsabilidade pela conduta descrita começa aos 12 anos. (ROLIM, 2016, p. 23; CALHEIROS, SOARES in PAIVA, SANTA-SÉ, 2007, p. 107)

³ Este trabalho assume como pressuposto apenas operativo o conceito de violência da Organização Mundial da Saúde (OMS), tratando-o como “o uso da força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (ROLIM, 2016, p. 23 Apud WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1996).

A delimitação do problema, decorre da percepção de que nos últimos anos, principalmente a partir dos anos 2000, como a produção dos dados referentes a homicídios pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) permite observar, ocorreu um aumento desenfreado da violência no Brasil. Nosso país, representado mundialmente como o país do carnaval, do futebol e do samba, é conhecido nos dias atuais como um dos países mais violentos do mundo. Esta imagem, corroborada por pesquisas científicas⁴, é transmitida e divulgada pelas mídias sociais e pelos meios de comunicação mais tradicionais. Nesse sentido, a naturalização⁵ da violência em nossa sociedade chegou a um patamar tão exorbitante que participar dela tanto como vítima ou como autor, deixou de ser uma possibilidade casual para o povo brasileiro.

De acordo com o Atlas da Violência⁶ de 2018⁷, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), no ano de 2013, o Brasil se encontrava entre os catorze países com as maiores taxas calculadas de homicídio, com 28,6 a cada 100 mil habitantes, totalizando, nesse ano, 58 mil mortes desse tipo. Esse índice, de acordo com os dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde⁸ (SIM/MS),

⁴ Atlas da Violência (2018) e Monitor da Violência (2018)

⁵ De acordo com Calheiros e Soares (2007, p. 118 in Paiva; Santa-SÉ, 2007) a expressão “naturalização do ato infracional, pode ser entendida de duas maneiras. A primeira refere-se a algo que é “natural” à pessoa, isto é, que lhe é inato, que pertence a sua natureza. Utilizando-se das ideias do determinismo que desqualifica a pessoa por sua origem “biológica”, social e etc. e que é compartilhada tanto pelo senso comum, como pelos meios de comunicação sensacionalistas. Já a segunda, refere-se a uma inserção do ato infracional no dia-a-dia das pessoas que o praticam, sem provocar uma descontinuidade em suas atividades diárias. Nesse TCC, entende-se esse termo a partir da segunda explicação, porém acrescentando a noção de que as vítimas também estão envolvidas diariamente na violência, logo também passam a naturalizá-la

⁶ O Atlas da violência de 2018 utiliza-se da comparação de três tipos de informações diferentes, referentes aos anos de 2000 a 2016 e que foram fornecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Sistema de informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS), para construir e analisar inúmeros indicadores para melhor compreensão do processo de crescimento da violência no país.

⁷ É importante enfatizar que a análise desenvolvida pelo Atlas da violência, ao comparar as bases de dados da OMS e da ONU, apontou a consistência dos dados de ambas as fontes sobretudo a partir de 2007, sendo que, no que se refere à OMS, apenas a base de alta qualidade parece trazer dados críveis, sobretudo quando consideramos os continentes africano e latino-americano e que, além disso, os dados referentes ao SIM/MS ficaram limitados a uma análise da violência no Brasil. (FONTE: Atlas da violência, 2018)

⁸ O Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) foi criado pelo DATASUS para obtenção regular de dados sobre mortalidade do país. A partir da criação do SIM foi possível a captação de dados sobre mortalidade, de forma abrangente, para subsidiar as diversas esferas de gestão na saúde pública. Com base nessas informações é possível realizar análises de situação, planejamento e avaliação das ações e programas na área (FONTE: DATASUS)

evoluiu até chegar, no ano de 2016, a 30,3 homicídios por 100 mil habitantes (total de 62.517 homicídios).

Dessa forma, comparando-se a situação de outros países em relação ao nosso, o Brasil continua inoperante e imobilizado quanto a esta problemática. Como por exemplo, podemos citar alguns países vizinhos, como Uruguai, Chile e Argentina, que passaram a ter taxas abaixo da média mundial após 2006. Ou até mesmo a Colômbia que, mesmo não conseguindo o feito dos três países acima citados e tendo taxa de homicídios superiores à do Brasil, entre os anos de 2000 a 2016, teve uma redução expressiva da sua taxa de homicídio (menos de 42,4 homicídios para cada 100 mil habitantes).

Não obstante, é importante enfatizar que esse excesso de violência não é geral em toda nossa extensão territorial, pois, como mostra o Atlas da violência (2018), as taxas de homicídios ao longo do período evoluíram de forma diferenciada entre as regiões brasileiras. Nesse quadro, ocorre uma certa estabilidade nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, enquanto observa-se um crescimento nas demais regiões. Isso ocorre de forma acentuada nas regiões Norte e Nordeste, de onde os estados que apresentam crescimento superior a 80% fazem parte. Sendo assim, entre os estados que tiveram um aumento significativo da violência, temos o estado de Sergipe que no ano de 2006 registrou apenas 585 homicídios (taxa de homicídio de 29,2 por 100 mil habitantes) e, após dez anos, salta para 1465 homicídios (taxa de homicídio de 64,7 por 100 mil habitantes) com um crescimento de 150,4% (e com 121,1% de variação na taxa de homicídio).

Dentro desse panorama de crescente violência, os jovens do sexo masculino se destacam como uma das principais vítimas de homicídios no Brasil. Conforme o Atlas da violência, cerca de 33.590 jovens entre 15 e 29 anos foram assassinados no ano de 2016, sendo 94,6% do sexo masculino. Se olharmos para a distribuição geográfica das taxas de homicídios entre jovens, veremos que o estado de Sergipe se constitui em um lugar especialmente violento para os jovens, apresentando a maior taxa de homicídios de jovens por grupo de 100 mil habitantes (142,7). Esse número se agrava quando contabilizado entre jovens do sexo masculino. Nesse caso, Sergipe registra taxa de 280,6 mortos para cada 100 mil habitantes. Isso nos mostra que os jovens brasileiros do sexo masculino, em especial os sergipanos, são as principais vítimas deste tipo de violência em nossa sociedade.

Em relação à autoria dos atos infracionais, os dados aqui utilizados são provenientes do levantamento anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que apresenta a sistematização dos dados enviados pelos seus órgãos gestores à coordenação Geral do SINASE da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA), órgão do Ministério dos Direitos Humanos. De acordo com esses dados, no ano de 2016, havia no Brasil cerca de 25.929 jovens de 12 a 21 anos em atendimento socioeducativo nas unidades voltadas à restrição e privação de liberdade⁹, além de 521 adolescentes em outras modalidades de atendimento (atendimento inicial, internação sanção), com um total geral de 26.450 adolescentes e jovens incluídos no sistema.

No que diz respeito ao total de jovens em conflitos com a lei¹⁰ que estão em medidas socioeducativas, 18.567 estão em medida de internação (70%), 2.178 em regime de semiliberdade (8%) e 5.184 em internação provisória (20%), além de outros 334 adolescentes/jovens em atendimento inicial e 187 em internação sanção. Esse total está distribuído nas Unidades Federativas Brasileira da seguinte forma: dentre os estados que apresentam acima de dois mil adolescentes no Sistema Socioeducativo, temos São Paulo e Rio de Janeiro; com 501 a 2000 adolescentes e jovens no Sistema socioeducativo temos oito Estados e o Distrito Federal (MG, PE, CE, DF, PR, PB, BA). Com 201 a 500 adolescentes temos 10 Estados (GO AC, PA, AP, SC, MS, SE, AL, MA, RO) e com menos de 200 adolescentes temos seis Estados (PI, MT, TO, RN, AM RR), sendo a região sudeste o local onde se encontrar o maior contingente de jovens em medidas de privação de liberdade.

Concomitante a essa realidade, enfrentamos no Brasil também problemas relacionados à nossa educação. Segundo um estudo feito pelo Instituto Unibanco, com base nos últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Fundo das Nações Unidas pela Infância e Adolescência (Unicef), havia no Brasil, no ano de 2017, cerca de 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola. Desse total, 57% (1,6 milhão) são jovens entre 15 e 17 anos. Dentre as regiões brasileiras, o Nordeste é a que contém o maior índice de exclusão escolar entre jovens

⁹ As medidas de restrição de liberdade se dividem em internação, internação provisória e semiliberdade

¹⁰ Antigamente, era comum o uso dos termos delinquência juvenil, para se referir às transgressões à lei realizadas por jovens, e delinquente/marginal, para se referir a esses jovens que cometeram a transgressão. Porém, tais termos têm a conotação de um quadro estável e duradouro, o que contradiz o entendimento atual sobre o fenômeno da transgressão na juventude. Outros termos são então utilizados fornecendo o significado de algo momentâneo e passageiro como jovens em conflito com a lei (NARDI; DELL'AGLIO, 2010).

dessa faixa etária, ultrapassando a média nacional, com 549.137 (16,9 %) jovens fora da escola.

Além da exclusão da escola por meio do abandono, temos também a defasagem idade/ano escolar, por meio da reprovação. Segundo o Instituto Unibanco, em uma pesquisa feita pelo PISA¹¹ com mais de 70 países em 2016, no Brasil, mesmo ocorrendo uma redução significativa da taxa de repetência, quase 3 milhões de jovens vivenciam a experiência do insucesso escolar, o que faz com que o país fique em segundo lugar estando atrás apenas da Colômbia.

Todos esses dados que foram expostos até aqui, nos interrogaram sobre uma possível relação entre essas duas variáveis: o aumento da taxa de homicídios e das práticas infracionais envolvendo jovens no Brasil e a permanência do número de insucesso escolar, tanto por abandono como por reprovação. Tal relação já foi analisada por outros trabalhos de cunho científico, como o de Marcos Rolim (2010), que fazendo uma pesquisa etiológica quantitativa e qualitativa sobre atos infracionais violentos cometidos por jovens, postula uma correlação entre exclusão escolar e a inserção em práticas infracionais; ou o de Bernard Charlot (2000, 2009), sustentando que quaisquer jovens, em seu processo de socialização/educação, confrontam-se com uma diversidade de saberes socialmente construídos, entre os quais os do crime que, embora ilegais e ilegítimos, são um tipo de saberes que podem ser apropriados e legitimados durante a experiência social dos jovens. Neste sentido, parte-se aqui do argumento de que os jovens brasileiros, principalmente os periféricos, transitam por dois campos opostos de socialização, o formal e legítimo – como a escola, a família, a igreja e etc. – e o ilegal e ilegítimo – como o das práticas transgressoras, questionando-se as representações sociais que esses jovens em regime de semiliberdade, construíram desses espaços de socialização ao longo de sua experiência social de vida.

É importante enfatizar que a partir desse diálogo, meu TCC foge de uma tentativa de correlação estatística, se definindo pela busca de uma relação de interdependência entre representações dos saberes escolares e representações dos saberes das

¹¹ Sigla derivada de Programme for international Student Assessment de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, em que, como regra, se pressupõe o fim do período de escolarização fundamental e obrigatória na formação dos países. O Pisa é promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e coordenado, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Rolim, 2016, p. 266).

práticas infracionais na experiência juvenil dos jovens menores sentenciados e semi-internos das Unidades de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade da Fundação Renascer.

Nesse sentido, a problemática deste trabalho situa-se em uma agenda de investigação sobre a relação entre juventude, atos infracionais e escolarização, sendo que o interesse por esse campo de investigação advém da pequena quantidade de estudos produzidos sobre a relação entre juventude, atos infracionais e escola no Brasil e, em especial, em Aracaju, pelo menos no que diz respeito a uma abordagem que se focalize sobre a própria construção simbólica dos jovens sobre sua experiência social a longo prazo. A partir de um levantamento bibliográfico, percebeu-se que parte dos estudos produzidos sobre a temática juventude e violência (ou atos infracionais), focalizam-se ou nas instituições sociais (PAIVA; SENTO-SÉ, 2007) ou nas motivações diretas que levaram estes jovens a cometer o ato (SAPORI; SOARES, 2014), não se questionando a maneira como os próprios jovens representam (ou pensam) a sua realidade e seus próprios atos infracionais violentos. A partir desse problema de investigação, o objetivo da pesquisa consiste em analisar e compreender, sob modo relacional, as representações sociais que jovens em regime de semiliberdade das Unidades de Atendimento Socioeducativo da Fundação Renascer, da cidade de Aracaju, construíram com os saberes do mundo escolar e com os saberes do mundo dos atos infracionais, ao longo de sua experiência social de vida.

Essa Fundação encontra-se atualmente no bairro Médici e tem por objetivo “buscar fortalecer o sistema de garantias da criança e do adolescente, sendo responsável pelo gerenciamento e ordenamento das medidas protetivas e socioeducativas no estado de Sergipe” (PEDÓ, 2016, p. 199). Atualmente, as unidades de medidas socioeducativas da Fundação são: Unidade Socioeducativa Feminina Maria do Carmo Alves (UNIFEM); Unidade Socioeducativa de Internação Provisória (USIP); Centro de Atendimento ao Menor (CENAM); Unidade de Ação Socioeducativa São Francisco de Assis (CASE).

Nesse panorama, para seguir na construção da problemática e investigação do objeto de pesquisa em questão, o referencial teórico da pesquisa pode ser dividido em três tipos. O primeiro é formado por trabalhos que discutem a construção social da juventude e que trazem uma revisão geral das representações sociais produzidas tanto pelo senso como pela academia acerca desse conceito (PAIS, 1900; ABRAMO, 1997; 2000; PERALVA, 1997). O segundo, revisa um conjunto de teorias sociológicas

acerca da temática juventude e violência que familiarizaram o autor com a diversidade de interpretações ou explicações sobre as práticas infracionais juvenis e o contexto social em que estão inseridos (SAPORI; SOARES, 2014; PAIVA; SENTO-SÉ, 2007; ROBERT, 2010). Já o terceiro, é constituído por alguns estudiosos que discutem especificamente questões atuais a respeito da relação entre juventude, atos infracionais e escola e que avançam em alguns pontos em relação às teorias anteriores – que permitiram destacar a possível importância do trânsito entre aqueles saberes opostos durante a infância/ a adolescência e as representações sociais dos próprios jovens semi-internos sobre sua história de vida e seus atos infracionais (ROLIM, 2016; CHARLOT, 2000, 2002, 2013; SILVA, 2004).

Para proceder à análise dos jovens em conflito com a lei, foram utilizados como ferramentas metodológicas: a) a realização de entrevistas semiestruturadas com os jovens em conflitos com a lei que estão nas Unidades de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade da Fundação Renascer, b) a reconstrução da trajetória de vida dos jovens em conflitos com a lei que estão nestas unidades; c) e analisar os dados coletados a partir da técnica de análise de conteúdo.

A relevância da pesquisa para os estudos recentes sobre juventude e violência, se projeta no campo metodológico, teórico e empírico. Metodologicamente, esta pesquisa revela a pertinência do uso da Teoria das Representações sociais em pesquisas que se focalizam na própria experiência e reflexão de jovens em conflito com as leis, sobre sua trajetória entre escola e práticas infracionais. Teoricamente, esta pesquisa revela que um exercício dialógico entre correntes diferentes sobre atos infracionais ou violência juvenil permite uma ampliação das possibilidades interpretativas do problema de pesquisa (LEVINE, 1970). A importância empírica da monografia, por sua vez, está relacionada ao aumento da violência em nosso estado, que nos últimos anos saltou de 585 homicídios em 2006 para 1485 em 2016. E, além disso, segundo responsáveis do SINASE, com quem o pesquisador teve conversas, eles precisam se desenvolver enquanto um programa governamental que tenta combater a violência e quanto mais estudos sobre esse tema, melhor, já que existe uma certa carência.

Para sistematização dos dados e encaminhamento dos objetivos da pesquisa, a estrutura da monografia está dividida em três capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo, *Considerações gerais acerca da relação entre juventude e escola*, apresento uma abordagem geral dos estudos acerca da Sociologia da

juventude, discutindo também a construção social deste conceito. A partir de uma breve revisão bibliográfica sobre o conceito de juventude, o capítulo aborda o processo histórico que marca no ocidente a noção de juventude, assim como, as transformações que ocorreram nas representações sociais deste conceito. Além disso, este capítulo traz uma discussão acerca da relação entre juventude e educação, apresentando como alguns pensadores da Educação encaram o significado desse espaço de socialização na própria construção social da juventude e como se produz essa relação nos tempos atuais.

No segundo capítulo, *Juventude, Violência e Atos infracionais Juvenis*, empreendeu-se uma discussão sobre as principais teorias sobre o tema, selecionadas segundo a diversidade com que elas abordam as relações entre infrações ou violência dos jovens e o contexto social onde eles são socializados. Dessa discussão dialógica, este trabalho confirmou a pertinência de se articular infrações ou violência juvenil ao trânsito de jovens entre saberes legais/legítimos e saberes ilegais/ilegítimos no processo educacional de suas trajetórias de vida.

No terceiro capítulo, *As representações sociais dos jovens em conflito com a lei*, prioriza-se as representações dos jovens em conflitos com a lei acerca da sua trajetória de vida em relação a escola e às suas práticas infracionais e, além disso, tem como objetivo discorrer acerca do trabalho de campo feito na Unidade de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade da Fundação Renascer, apresentando tanto as dificuldades do campo, como discutindo a metodologia utilizada. Destaca-se também, a construção das histórias de vida desses jovens.

Por fim, o trabalho apresenta nas considerações finais uma síntese da discussão empreendida, destacando os principais aspectos presentes nas representações sociais dos jovens em conflitos com a lei sobre as relações simbólicas que eles construíram com a escola e com o mundo da transgressão.

2 CONSIDERAÇÕES GERAIS ACECA DA RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E ESCOLA

2.1 Juventude e modernidade: o início da segunda socialização

A noção de idades de vida como conhecemos hoje, mais precisamente de juventude, surge ao longo da modernidade, constituindo-se como um fenômeno social e histórico e não como um fenômeno puramente natural. Nesse sentido, antes mesmo do projeto moderno, quando não existia ainda a noção de juventude no ocidente, as crianças, percebidas como pequenos adultos, vivenciavam praticamente as mesmas relações laborais que seus pais. Assim sendo, nessa época todo tipo de conhecimento que era transmitido às crianças não se dava por socialização, mas por sua oposição¹², isto é, por meio da aprendizagem (PERALVA, 1997; Phillipe Ariès, 1981). Tal situação, pode ser percebida na obra de Phillipe Ariès (1981), *História social da criança e da família*, quando ele diz que:

“essa sociedade via mal a criança e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da idade média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. (ARIES, 1981, p. 3)

Somente depois, na modernidade, foi que se observou a necessidade de atribuir a cada etapa do ciclo de vida atividades diferenciadas, construindo dois períodos de socialização e preparação para a fase adulta: a infância, período o qual o indivíduo teria o desenvolvimento físico, emocional e intelectual e a juventude, onde o indivíduo iria se escolarizar e especializar, para desenvolver com mais afinco as atividades que as indústrias exigiam. De acordo com a socióloga Abramo (2005):

A noção de condição juvenil remete em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual)

¹² Segundo a Socióloga Abramo (2005, p. 15): “A noção de aprendizado [...] opõe-se à de socialização, do mesmo modo como o caráter inespecífico da relação entre adultos e crianças na Idade Média (quase que reduzida à sua dimensão biológica, função da especificidade biológica da fragilidade infantil) se opõe ao caráter voluntário da ação socializadora característica da modernidade, a qual inspirou toda uma série de trabalhos capitais sobre a ordem moderna.”

e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania que diz respeito, principalmente a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões) deveres e direitos que regulam a sociedade. [...] Tal como foi consolidado no pensamento sociológico, a juventude “nasce” na sociedade moderna ocidental (tomando um maior desenvolvimento no século XX), como um tempo a mais de preparação (uma segunda socialização) para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe. Preparação feita em instituições especializadas (a escola), implicando a suspensão do mundo produtivo (e da permissão de reprodução e participação); estas duas situações (ficar livre das obrigações do trabalho e dedicado ao mundo numa instituição escolar) se tornaram os elementos centrais de tal condição. (ABRAMO, 2005, p. 40)”

Por outro lado, isso não quer dizer necessariamente que outras sociedades não experimentavam ou representavam socialmente a noção de juventude, mas que foi na modernidade que a noção de juventude se desenvolveu de forma peculiar no ocidente. Essa especificidade se dá pelo fato de que somente nas sociedades que compartilharam do projeto moderno a noção de juventude passou a ser delimitada, definida e controlada pelo Estado enquanto fase específica do ciclo de vida – “ao invés de ser organizada e ritualizada enquanto movimento de passagem de uma fase a outra, como se pode observar em ritos de passagem de sociedades tradicionais” (Oliveira, 2013, p. 3).

Dado tudo isso que foi exposto até aqui, podemos tirar duas afirmações. A primeira delas é que a condição juvenil está ligada diretamente à transitoriedade entre a condição da infância e da fase adulta e, em seguida, que esta categoria foi construída socialmente na modernidade (OLIVEIRA, 2013; ABRAMO, 2005; PERALVA, 1997; ARIÈS, 1981). Não obstante, é importante enfatizar que, como nos alerta Peralva (1997) a partir do diálogo com outros autores, como Elias e Foucault, a racionalidade moderna ou melhor, as benesses que o projeto moderno prometia, não chegou a toda população de forma igualitária. Muito pelo contrário “a difusão desses novos mecanismos de ordenamento do mundo ocorre, como mostram todos esses autores, de cima para baixo, da aristocracia e da burguesia em direção às classes populares” (PERALVA, 1977, p. 16). Assim sendo, no início, este segundo modelo de socialização era “uma experiência restrita aos filhos das classes altas e médias (inicialmente apenas os rapazes, depois paulatinamente, também as moças), que podiam manter seus filhos em tal situação” (ABRAMO, 2005).

É a partir do momento em que o Estado toma a si, de forma voluntária e sistemática, múltiplas dimensões da proteção do indivíduo, entre elas e sobretudo a educação, é quando a escola se torna, no século XIX, instituição

definitivamente obrigatória e universal, escapando à iniciativa aleatória e intermitente da sociedade civil que a racionalidade moderna se torna também imperativo universal. Nesse momento, mais do que nunca, a cristalização social das idades da vida se especifica como elemento da consciência moderna. Ela emerge, diz Ariès (1973), com a escolarização que supõe a separação entre seres adultos e seres em formação, do mesmo modo como o aprendizado supunha, ao contrário, a mistura e a indiferenciação dos grupos etários (PERALVA, 1997, p. 16).

Essa separação entre o mundo adulto e o mundo em formação trouxe mudanças significativas à sociedade em diferentes âmbitos, haja visto, como na família e no trabalho. Na família, essas transformações estão relacionadas primeiramente na diferenciação “entre o espaço familiar e o mundo exterior” e, logo em seguida, na “redefinição do lugar da criança no interior da família” (PERALVA, 1997, p. 16). Ao se tornar um alvo de um projeto educativo do Estado, a criança adentra em uma relação complementar e ao mesmo tempo contraditória, entre a escolarização e o sentimento familiar. Pois,

Por um lado, enviar a criança ao colégio traduz a atenção particular de que ela passa a ser objeto no seio da família; por outro, essa separação necessária é contraditória com o sentimento de família nascente e com a nova importância assumida pelos vínculos afetivos na estruturação das relações familiares (PERALVA, 1997, p. 16).

No mundo do trabalho, com o processo de “cristalização” social das idades, ocorreu uma certa exclusão das crianças deste universo. Pois, o que anteriormente era marcado pela iniciação produtiva, o fim da infância e a entrada na vida adulta, passa agora pelo clivo da escolarização, retardando ainda mais a entrada na idade adulta. Como já foi alertado anteriormente, antes da consolidação do processo de escolarização, esta benesse ficava resguardada dentro da classe burguesa, assim, em seu início, ao invés de trazer melhorias sociais, piorou ainda mais as formas de inserção e os trabalhos desempenhados pelas crianças. Contudo, após sua consolidação, a escola não só “avança contra o trabalho, contribuindo com sua lógica própria para a modulação social das idades da vida”, mas torna-se, com o decorrer do tempo, “o verdadeiro suporte da família contemporânea” (SINGLY, 1993 *apud* PERALVA, 1997). Dessa forma, a definição da infância e da juventude enquanto fases particulares da vida torna-se não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa (TOURAINÉ, 1993 *apud* PERALVA, 1997).

2.2 Estudos e representações sociais da Juventude

A juventude, entendida na modernidade como estado transitório entre a infância e a fase adulta, é construída a partir de sua pronúncia “no singular, como ‘ente’

homogêneo, como traço que se inscreve nos corpos e identidades sociais de quaisquer indivíduos de uma certa e mesma faixa etária” (OLIVEIRA, 2013, p. 4). Isto é, o jovem é sempre visto pela sociologia espontânea (Bourdieu, 2004) dentro de uma unidade social, negando-se assim a possibilidade de ele vivenciar outras experiências sociais que não fossem as que representassem a sua faixa de idade. Essa forma homogeneizante e biologizante de se caracterizar a juventude é uma tentativa de naturalizar, a partir do discurso, os diferentes modos de se experimentar socialmente a condição de ser jovem, tratando como fenômeno natural, o que foi construído histórico e socialmente.

A primeira representação social (MOSCOVICI, 2000) que surge com o conceito de juventude é a ideia de “promessa de futuro”. Ou seja, nas representações modernas da juventude, ela significa o novo, a mudança e a renovação da sociedade. Por esse motivo, desde seu surgimento ela sempre foi colocada em oposição hierárquica em relação à noção de idade adulta. Pois, enquanto os adultos simbolizavam o passado, a ordem e a responsabilidade, os jovens representavam aquilo que ainda não foi concretizado, ou seja, o futuro. Não obstante, era função dos adultos conscientizar, educar e proteger os jovens da mazela do mundo, mas também proteger o mundo dos problemas que os jovens poderiam trazer, por serem inexperientes ainda (OLIVEIRA, 2013; PERALVA, 1997; PAIS, 1990; ABRAMO 1997).

Ao mesmo tempo que “o jovem” era representado como a “promessa de futuro” e como renovação, eles nunca eram sujeito ou agente da mudança: nem de si mesmo, por ser inexperiente e por estar passando por um processo de formação, tanto biológica como de socialização, nem de mudança social, pois sua falta de experiência era apresentada como uma possibilidade de risco para si e para a sociedade (OLIVEIRA, 2013; PERALVA, 1997; ABRAMO, 1997). Desta forma, constrói-se, em oposição à primeira forma de representação da juventude - como fonte de mudança social -, uma segunda forma de representação relacionada sempre ao desvio, isto é, como fonte de risco. Assim, o conceito de juventude surge e se desenvolve a partir de uma ambivalência: a possibilidade de trazer a renovação social e um futuro melhor para a sociedade, mas que por ser inexperiente ainda, é também uma ameaça de desordem social, por esse motivo é necessário ter um controle social sobre os jovens.

Essas formas de representar a juventude, sempre a partir da ambivalência ou ambiguidade, puderam ser observadas não só na sociologia espontânea, mas nas próprias instituições sociais, como os meios de comunicações em massa, a

Universidade e o Estado. É só pensarmos por exemplo, como as mídias sociais tematizam por um lado dois modos diferentes de experimentar a juventude: como indivíduos preocupados com cultura e comportamento (esporte, lazer, música e moda) e, em noticiários sensacionalistas, relacionados aos “problemas sociais”. Nas Universidade, estas formas de pensar a juventude também revigoram, quando observamos que a maioria dos trabalhos são sempre sobre os sistemas e instituições que estão presentes na vida dos jovens e nunca como os próprios jovens experimentam e vivenciam essas formas de sociabilidade, negando assim o seu protagonismo, como se eles não tivessem agência. Por último, com relação às políticas públicas, que diferentemente de como ocorre nos outros países, no Brasil, “nunca existiu uma tradição de políticas especificamente destinada aos jovens, como alvo diferenciado do das crianças, para além da educação formal” (ABRAMO, 1997, p. 26). E, quando se produz políticas públicas para jovens no país, a maior parte é destinada ou aos jovens que estão em situação de exclusão social ou na tentativa de enfrentamento dos “problemas sociais” que perpassam a condição juvenil, “mas, no fundo, tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social” (ABRAMO, 1997, p. 26). Tudo isso é evidenciado pela socióloga Abramo (1997), ao falar que:

Contudo, uma questão, desde já, pode ser levantada: parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salva raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros autores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los. [...] As questões elencadas são sempre aquelas que constituem os jovens como problemas (para si próprios e para a sociedade) e nunca, ou quase nunca, questões enunciadas por eles, mesmo por que, regra geral, não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos[...] (p. 28)

Tudo isso, nos leva a retomar uma reflexão acerca da maneira como a juventude veio sendo tematizada nos últimos anos, mais precisamente na segunda metade do século XX e como tal pensamento desenvolvido pela sociologia espontânea acerca da juventude é apoiada “em representações construídas pelo pensamento acadêmico, retrabalhadas e difundidas pelos meios de comunicação, por atores políticos, agentes culturais e trabalhadores sociais” (ABRAMO, 1997, p. 29), para entendermos o porquê que ela é tida de um certo modo, como uma categoria social que precisa de

intervenção, contenção ou salvação, sendo impossível estabelecer algum tipo de diálogo. (ABRAMO, 1997; 2005; OLIVEIRA, 2013; PERALVA, 1997).

Nos anos 50, “o problema social da juventude era a predisposição generalizada para a transgressão e a delinquência, quase que inerente à condição juvenil, corporificada na figura dos rebeldes sem causa” (ABRAMO, 1997, p. 30). Em certo sentido, os jovens, vistos como indivíduos predispostos a cometer atos ilícitos, necessitavam da atenção de um adulto para “pastoreá-lo” por um local mais seguro, para que ele se integrasse de forma adequada à sociedade. De acordo com Abramo (1997, p. 30), a noção de “delinquência juvenil” ultrapassa então os limites antes delimitados, ligados sempre às “classes perigosas”, por exemplo os imigrantes, chegando tanto aos jovens operários como aos jovens da classe média, tornando-se assim uma categoria social potencialmente delinquente, por sua própria condição etária. Surge então, uma espécie de “demonização” das culturais juvenis, entendendo-as como fonte de perversão antagônica ao que era preciso para viver em uma sociedade adulta. Contudo, já no final da década de 50 tal situação passou a se “normalizar” (ABRAMO, 1997), entendendo que as práticas momentaneamente desviantes faziam parte do processo de integração do jovem na sociedade adulta. O importante era conduzir estes jovens a ambientes de ressocialização, para que eles pudessem se reinserir na sociedade. Pois, segundo a socióloga Oliveira (2013):

Bom jovem, nas sociedades modernas até os anos 1950, seria o jovem “bem-criado”, ou seja, aquele cuja socialização (processos de inserção na ordem social protagonizados por agentes e instituições sociais como a família e a escola) o preparou adequadamente para a saída de um estado representado como provisório, perigoso e irresponsável e a entrada num estado estável, seguro e responsável – quando então poderia assumir as rédeas do insustentável equilíbrio entre reprodução e mudança social que marca a modernidade (OLIVEIRA, 2013, p. 5)

Nos anos 60 e parte dos anos 70, continuando com a noção de problemas sociais, os jovens aparecem como a geração que ameaça a ordem social em diferentes âmbitos, político, cultural e moral, mas na tentativa de quebrar a ordem estabelecida, buscando uma transformação da sociedade (ABRAMO, 1997). É só lembrarmos por exemplo dos movimentos estudantis contra o regime autoritário, como o que se instaurou no Brasil em 64 ou as manifestações de maio de 68 produzidas por jovens na França¹³, o movimento hippie e até mesmo os ideais que eram propostos pela “contracultura”. Tudo isso fez com que a juventude fosse vista também

¹³ Para mais informações e detalhes desses momentos históricos, assistir dois filmes: *O que é isso companheiro?* (1997); *Quartier latin* (1968)

como portadora da transformação social, só que, de acordo com Abramo (1997), a maioria das pessoas, ao perceberem isso, ficavam extremamente assustadas.

O medo aqui era duplo: por um lado, o da reversão do “sistema”; por outro o medo de que, não conseguindo mudar o sistema, os jovens condenavam a si próprios a jamais conseguirem se integrar ao funcionamento normal da sociedade, por sua própria recusa (os jovens que entraram na clandestinidade, por um lado; por outro lado, os jovens que se recusaram a assumir um emprego formal, que foram viver em comunidades à parte, com formas familiares e de sobrevivência alternativas etc) – não mais como uma fase passageira de dificuldades, mas como uma recusa de se adaptar, de se “enquadrar [...]” (p. 31)

Somente depois de um bom tempo essa imagem da juventude produzida nesse período foi reelaborada e ressignificada de forma positiva. Dessa forma, “a imagem dos jovens dos anos 60 plasmou-se como a de uma geração idealista generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social” (ABRAMO, 1997, p. 31), trazendo para o tipo ideal (WEBER, 2001) de juventude a categoria de inovação.

É exatamente nesse período, que no Brasil a questão da juventude passa a ter uma maior visibilidade. Contudo, diferentemente de como vimos acima, no nosso país o debate acerca da juventude esteve restrito a jovens escolarizados de classe média, em decorrência do “engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário, através de mobilizações de entidades estudantis e do engajamento nos partidos de esquerda” (ABRAMO, 1997, p. 31) questionando-se como esses jovens continuavam ou transformavam a herança cultural recebida da geração anterior. Esta redução no estudo sobre esta categoria conceitual fez com que o debate acerca da condição juvenil ficasse estático e imóvel. Logo em seguida, o debate passou a questionar a situação de vulnerabilidade e de risco das crianças e adolescentes periféricos, o que culminou em um conjunto de mobilizações e de políticas pensadas tanto pela sociedade civil como pelo Estado, para este segmento da sociedade. Tudo isso culminou no Estatuto da criança e do adolescente (ECA), pensado como uma maneira de atribuir a estes segmentos populacionais, criança e adolescente, em especial os que estão em situação de vulnerabilidade, a condição de sujeito de direito (ABRAMO, 2005). Contudo, segundo a socióloga Abramo (2005, p. 38-39),

Isso polarizou o debate no que diz respeito à juventude, fazendo com que este termo, por muito tempo, se referisse à período da adolescência, muitas vezes como algo indistinto da infância. Os jovens propriamente ditos ficaram fora do escopo das ações e, do debate sobre direitos e cidadania.

Para além dessa polarização, passou a surgir nos últimos anos uma mudança nacional acerca do debate sobre juventude. Primeiramente, pelo fato da percepção de que a condição de vulnerabilidade não termina aos dezoito anos, mas continua durante outras fases da vida, podendo até se intensificar. E a visibilidade de novos atores juvenis, em especial periféricos, por intermédio de novos estilos culturais, como o punk, o *hip hop* e entre outros, trazendo novas questões da realidade que os afetam. Tal situação resultou em duas coisas: fez a ciência repensar alguns estudos que eram feitos somente com jovens de classe média e o Estado a pensar políticas públicas diretamente para “juventude”.

Já nos anos 80, em oposição à imagem construída tanto nos 60 como nos anos 70, a juventude aparece como patologia, pois diferentemente da geração dos anos 60, era individualista, conservadora e deveras consumista. Essa geração então, passa a aparecer como apática às questões de interesse público e à política, vivenciando a sua condição juvenil de outra forma que não tivesse a ver com o ideal de “inovação”. Dessa forma,

O problema relativo à juventude passa a ser a sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social: o individualismo, o conservadorismo moral, o pragmatismo, a falta de idealismo e de compromisso político são vistos como problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema. Tematizada por aqueles que fizeram parte da geração dos anos 60 e 70, a juventude aparece aqui como depositária de um certo medo relativo ao “fim da história”, uma vez que nega seu papel como fonte de mudança. (ABRAMO, 1997, p. 31)

Dez anos depois, nos anos 90, a representação social da juventude muda novamente. Agora o jovem já não é mais visto como apático à política e ao interesse público, muito pelo contrário, agora o que chama a atenção em relação à juventude, são suas novas formas de mobilização política. De acordo com Abramo (1997),

[...] já não são mais a apatia e a desmobilização que chamam a atenção; pelo contrário, é a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. No entanto a maior parte dessas ações continua sendo relacionada aos traços do individualismo, da fragmentação e agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio (os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, as galeras, os atos de puro vandalismo. [...]) Fruto de uma situação anômala, das falências das instituições de socialização da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo o individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma “dissolução social”. O pânico, aqui, se estrutura em torno da própria possibilidade de uma coesão social qualquer. (ABRAMO, 1997, p. 32)

E essa forma de representar a juventude, faz com que ela seja depositária, enquanto vítima e promotora da cisão dessa dissolução social, de uma angústia, por

ser imagetivamente considerada encarnação de todos os dilemas e dificuldades que a sociedade possui e tem que enfrentar. Desse modo, independentemente do que eles façam, tal representação impede que eles sejam “vistos, e ouvidos e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e esperanças dos outros” (ABRAMO, 1997, p. 32). O que mostra uma outra ambiguidade da categoria juventude, pois mesmo com o grande crescimento do número de jovens (só pensarmos no “boom” da onda jovem) e a crescente visibilidade que a temática teve nos últimos anos – como foi apresentado acima – essa categoria ainda continua semi-invisível dentro da nossa sociedade.

2.3 Uma reconstrução teórica: juventude(s) e Sociologia

O conceito de juventude para o senso comum, mesmo com a grande quantidade de representações construída acerca dele (PERALVA, 1997; ABRAMO, 1997, 2005; PAIS, 1990) parece ser uma constatação óbvia ou simples demais para uma discussão aprofundada ou, até mesmo, sociológica. Pois, independentemente de quem seja ou da faixa etária na qual o indivíduo se encontra, todo mundo tem alguma impressão sobre juventude, ou pelo fato de já ter vivenciado essa fase da vida algum dia ou então, por conviver com alguns jovens diariamente. Contudo, diferentemente de como as pessoas imaginam, ao pensarmos acerca da juventude dentro das ciências humanas, logo aparece a sua complexidade, dividindo o conceito em diversas maneiras de compreensão, explicação e de definição.

Inicialmente, ao pensarmos na categoria juventude estamos dialogando com um conceito pré-definido e pré-construído pelo senso comum. Nesse sentido, para que haja um avanço na discussão acerca desse tema, é necessário que essa definição seja desconstruída e depois reconstruída sociologicamente. Isto é, há uma necessidade de estabelecer rupturas com a *doxa* dominante e desenvolver em relação à realidade social uma teoria *paradoxa*, que porventura, não se refere de modo algum a uma aproximação à *doxa* dominante, mas a uma oposição conceitual a essa *doxa* (PAIS, 1990, p. 139).

Dessa forma, partindo de Bourdieu (1983) e de suas considerações acerca da juventude, podemos identificar duas questões. Primeiramente, que “as divisões entre as idades são arbitrárias” e, em segundo lugar, que “a juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável”, o que pode ser observado ao falarmos dos jovens enquanto uma unidade social dotada de interesses comuns. Tais

questões opõem-se à ideia de naturalização dessa fase da vida que muitos compartilham, mostrando que esta categoria é um construto histórico, social e simbólico. Em razão disso, “a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens, mas também – e principalmente – as diferenças sociais que entre eles existem” (PAIS, 1990, p. 140).

Partindo desta questão central, é perceptível uma polarização nos estudos acerca dessa temática. De um lado, temos indivíduos que compartilham gostos, posições de classes e ocupações diferentes, o que faz com que eles participem de variados grupos sociais. Mas, por outro lado, por serem da mesma geração em oposição à infância e à fase adulta, este seguimento populacional pode ser pensado como grupo unitário. Com isso, surge na sociologia duas tendências teóricas que vão pensar e refletir sobre essa indagação. A primeira, entende a juventude como um conjunto social composto por indivíduos pertencentes a uma fase da vida, buscando-se, assim, os elementos que uniformizem e homogeneizem tal categoria (corrente geracional da sociologia da juventude). Já a segunda, em oposição a primeira, entende que juventude é uma categoria diversificada e que cada jovem tem sua peculiaridade em relação ao outro, dependendo de suas condições socioculturais, ou seja, são indivíduos dotados de subjetividades diferentes, devido a sua posição de classe (corrente classista). Em outras palavras,

Se as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar, o certo é que esses elementos tanto podem ser próprios ou inerentes à fase de vida a que se associa uma das noções de juventude, como podem, também, ser *derivados* ou *assimilados*: quer de gerações precedentes (de acordo com a corrente geracional da sociologia da juventude), quer, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (de acordo com a corrente classista) (PAIS, 1990, p. 140)

A primeira corrente, conhecida como corrente geracional compreende a juventude como uma fase de vida que une uma certa faixa etária de indivíduos. Os dois grupos teóricos dominantes nessa corrente são: o funcionalismo e a teoria das gerações. Desse modo, do ponto de vista do funcionalismo, o conflito existente na juventude advém de disfunções nos processos de socialização. Já em relação à teoria das gerações, em uma descontinuidade intergeracional. Porém, no geral, as duas teorias da corrente compartilham a ideia de que a base da formação da juventude é a geração social.

Tal corrente de pensamento sociológico ainda admite a existência de uma cultura juvenil. Dessa forma, essa cultura seria única¹⁴ de cada geração, opondo-se a geração anterior e a que virá. “Essa oposição poderá assumir diferentes tipos de descontinuidades intergeracionais, falando-se ora de socialização contínua ora de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais” (PAIS, 1990, p. 153). Com isso, ao falarmos de socialização contínua estamos nos referindo a noção de que os jovens são levados a apreender por meio das instituições socializadoras as regras sociais e os valores defendido pelas gerações anteriores. Diferentemente, quando falamos em rupturas, conflitos ou crises intergeracionais é quando ocorrem tensões e conflitos decorrentes da descontinuidade entre as gerações. Para esta corrente, as experiências e vivências dos indivíduos estão condicionadas por sua geração e não por sua classe. É por isso que determinadas experiências são compartilhadas por indivíduos da mesma geração. Não obstante, ao falarmos em uma cultura juvenil, devido às duas tradições teóricas (a de continuidade e de descontinuidade geracional), podemos pensá-lo de duas maneiras. A primeira, a partir da similitude que teria as pautas culturais dos jovens e dos adultos, sendo não só compatíveis, mas até mesmo complementares. A segunda, como forma de descontinuidade e de negação a cultura adulta, isto é, como uma contracultura, que ameaça a continuidade da geração anterior.

Por fim, resumindo tudo o que foi dito até aqui,

[...] para a corrente geracional, os signos de continuidade e descontinuidade intergeracional poderão manifestar-se de duas formas: por um lado, e na medida em que são alvo de processos de socialização através de instituições sociais específicas, como a família ou a escola, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência quotidiana toda uma série de crenças, normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas, isto é, todo um conjunto de signos de continuidade intergeracional. Por outro lado, e na medida em que essa interiorização de signos não é feita de uma forma nem indiscriminada nem passiva, gerar-se-iam fraccionamentos culturais entre as várias gerações, fraccionamentos esses que teriam a ver, entre outras razões: com a própria consistência da cultura transmitida pelas instituições sociais dominadas pelas gerações mais velhas; com os comportamentos e atitudes do mundo adulto tal como são percebidos pelos jovens; e, finalmente, como os próprios processos de transformação social e de integração funcional das várias gerações. [...] Isto é, a juventude é, nesta corrente, vulgarmente tomada como uma categoria etária, sendo a idade olhada como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconómicas e fazendo-se uma correspondência nem sempre ajustada

¹⁴ É importante enfatizar que tal proposição não agrega todos os teóricos desta corrente, mas a sua maioria. É só lembrarmos, por exemplo, do Sociólogo Mannheim (1982) precursor da corrente e que não pensa em termos de uma cultura única em cada geração

entre uma faixa de idades e um universo de interesses culturais pretensamente comuns. (PAIS, 1990, p. 156-157)

Em relação à corrente classista, a preocupação é com a reprodução social das classes sociais que condiciona a trajetória dos indivíduos até a fase adulta. Ou seja, ao contrário do que foi observado anteriormente, eles observam as culturas juvenis como produto das relações antagônicas de classe. Nesse sentido, as culturas juvenis serão entendidas como culturas de resistência que, em outras palavras, são sempre “soluções de classe a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (PAIS, 1990, p. 158). Tais formas de resistências podem ser observadas dentro do campo simbólico nas diferentes formas de vestimenta, hábitos linguísticos, práticas de consumo e etc., como forma de diferenciação interclassista (Hip Hop, Punk, Funk e entre outros). Desta forma, não é possível conceber a cultura juvenil classista sem um teor político, de luta e resistência em relação à estrutura social pré-estabelecida.

Contudo, alguns apontamentos são importantes em relação a essa teoria. Segundo Pais (1990),

Sem que se possa negar a capacidade explicativa, em determinados contextos de investigação, das teorias classistas da reprodução social, a coalescência de jovens de diferentes condições sociais a valores relativamente semelhantes (a importância dada ao dinheiro, à convivialidade, à moda, à música, ao desporto, à sexualidade, etc.) é um fenómeno que a teoria das classes tem dificuldades em explicar. Por outro lado, não é certo que entre jovens pertencentes a uma mesma classe social se verifique, indiscutivelmente, uma homogeneidade cultural ou de modos de vida entre esses mesmos jovens, como o fará supor o latente determinismo presente em alguns trabalhos da corrente classista. [...] Por outro lado, os processos que afetam os jovens não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusiva resultante de determinações sociais e posicionamentos de classe. Esses processos têm também de ser compreendidos, por exemplo, à luz das lógicas de participação ao nível dos diferentes sistemas de interação locais, através dos quais também se modulam e afirmam as suas trajetórias sociais. Estas, por sua vez, inscrevem-se em percursos de mobilidade social que podem contrariar a causalidade provável na qual os seus destinos de classe os fazem aparentemente mergulhar. (PAIS, 1990, p. 159)

Como pode ser observado acima, os dois tipos de corrente teórica trabalham com o conceito de cultura juvenil sempre associando ao de cultura dominante. Contudo, enquanto para a corrente geracional, “as culturas juvenis definem-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas” para a corrente classista, “as culturas juvenis são uma forma de resistência à cultura da classe dominante, quando não mesmo sua linear expressão” (PAIS, 1990, 160). Se tomarmos como objeto a delinquência juvenil, podemos perceber que, parafraseando Pais (1990, p. 161), para a corrente geracional a causa seria o estado de anomia (em relação à cultura e ordens sociais de gerações anteriores) que estes jovens

vivenciavam. Já para a teoria classista, a delinquência juvenil é vista como forma de resistência - que pode ou não ser consciente - aos valores das classes dominantes.

É importante enfatizar que o conceito de cultura juvenil entendido aqui é, em sentido lato, “o sistema de valores socialmente dominante atribuídos à juventude (tomada como conjunto referindo a uma fase da vida), isto é, valores aos quais aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais. E dessa forma, no “fluxo e refluxo” destas correntes teóricas tem andado a sociologia da juventude, construindo em oposição a *doxa* dominante uma forma de pensar e repensar esta categoria analítica. E, por fim, se as duas correntes principais tendem a homogeneizar (geracional) ou dicotomizar (classista) os jovens, a sociologia e demais ciências sociais chegaram ao século XXI com um consenso: não há juventude, mas juventude(s).

2.4 Pensando na relação entre “juventudes” e educação

A escola teve seu início ao longo da modernidade e, como já foi mostrado anteriormente, constituiu-se como uma etapa importante na preparação do jovem para a vida adulta, assim como na contribuição para a divisão das idades, que aconteceu após o seu processo de institucionalização e universalização (PERALVA, 1997; MACHADO, 2011; ABRAMO, 1997). Nesse sentido, de acordo com Machado (2011), depois que a instituição escolar passou a ser obrigatória e universal,

[...] o Estado tomou para si de forma sistemática e voluntária, diversas dimensões da proteção do indivíduo, entre elas a educação a qual abrangeu também as classes populares. Esse período é visto como fator crucial na cristalização social das idades da vida enquanto fenômeno do pensamento moderno. A escolarização tornou-se o divisor de água entre as fases consideradas adultas e as destinadas à formação, ou seja, a fase da transição para a vida adulta. (MACHADO, 2011, p. 37)

No decorrer de seu desenvolvimento, a escola passou a ser vista como uma instituição socializadora (BELLONI, 2007), que tem por função transmitir as regras sociais para a criança e para o jovem, tornando-os indivíduos sociais capazes de fazerem parte integrante de grupos sociais. Em outras palavras, a escola, enquanto produto da modernidade, deveria produzir um sujeito racional (cartesiano) e pedagógico (PINEAU, 2008), construindo uma distância entre ele e os elementos pré-modernos e da natureza. Assim sendo, o sociólogo Durkheim (1975) discorre acerca desta questão afirmando que:

A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso

que pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e social, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Basta enunciá-la, dessa forma, para que percebamos toda a grandeza que encerra. A educação não se limita a desenvolver o organismo, no sentido indicado pela natureza, ou a tornar tangíveis os elementos ainda não revelados, embora à procura de oportunidade para isso. Ela cria no homem um ser novo. (p. 42)

Entretanto, nos últimos anos, a relação entre juventude e escola tornou-se, de forma negativa, objeto do discurso social e dos meios de comunicação de massa, a partir da noção de “exclusão escolar”, “crise do ensino” ou “fracasso escolar” onde professores, alunos e suas famílias culpam-se mutuamente, sem saber onde está ou como definir esse “problema” (CHARLOT, 2000; DAYRELL, 2007; PINEAU, 2008). Nesse contexto, ao discutir essa questão, Juarez Dayrell (2007) nos diz que,

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. [...] as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. (p. 1106-1107)

Para uma melhor compreensão da relação entre juventude (s) e escola nos tempos atuais, é necessário ter como um ponto de partida uma reflexão acerca das mudanças que ocorreram na condição juvenil atual, para assim, colocar em questão o sistema educativo e as suas posturas pedagógicas (DAYRELL, 2007). Não obstante, a primeira constatação que devemos considerar é que, diferentemente das gerações anteriores, na sociedade contemporânea,

[...] os atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações das instituições, nem a sua identidade é construída apenas nos marcos das categorias do sistema. Significa dizer que eles estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização. Nesse sentido podemos constatar que a constituição da condição juvenil parece ser mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias (DUBET, 1994; LAHIRE, 2002; 2005 *apud* DAYRELL, 2007, p. 1114)

Nesse contexto, o jovem constitui-se como um “ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham

centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade” (LAHIRE, 2002 *apud* DAYRELL, 2007, p. 1114). O que significa dizer que os valores aprendidos no âmbito escolar, são confrontados com valores provenientes de outros ambientes ou mecanismos de socialização, como o grupo de pares, a família e etc. Resultando, de acordo com Dayrell (2007), na autonomia do sujeito em relação as instituições socializadoras, atribuindo a responsabilidade de uma parte importante do processo de socialização ao próprio sujeito. De acordo com Dayrell (2007)

Tal processo caracteriza-se pelo desmoronamento dos muros que garantiam uma autonomia das instituições, tornando difícil distinguir o dentro e o fora, com os contornos cada vez mais tênues. É a mídia que penetra e interfere em todos os espaços institucionais; é a família que se mostra cada vez mais permeável às influências do consumo e seus apelos; ou mesmo um grupo de presidiários que organiza, de dentro dos presídios, uma série de atentados contra a polícia, como aconteceu na cidade de São Paulo. (p. 1115)

Na escola, este processo se desenvolve a partir de dois âmbitos: primeiramente, da interferência de uma outra instituição socializadora , como por exemplo a convivência que os jovens periféricos tem com as crescentes situações de violência que se desenvolve no país; e, em segundo lugar, a expansão das escolas públicas, que aconteceu na década de 1990 e que levou a instituição a se constituir a partir da heterogeneidade. Esses jovens, com realidades diferentes, trazem para a instituição escolar seus conflitos e contradições, o que acaba interferindo em suas trajetórias escolares e apresentando novos desafios à escola. Diferentemente da instituição privada - que ficou cada vez mais elitizada (SPOSITO, 2005; DAYRELL, 2007), ou seja, com jovens mais homogêneos entre si.

Além disso, de acordo com Dayrell (2007),

Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência tornando-os uma “classe perigosa”. Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. Por seu lado, a lógica escolar parece invadir cada vez mais a sociedade, atingindo, principalmente, as crianças e jovens, reforçando ainda mais sua identidade como “alunos”, como se essa fosse sua condição natural (p. 1117).

Nesse panorama, a relação entre os jovens e a escola pode ser pensada a partir de uma ambiguidade: por um lado, o professor não reconhece o jovem enquanto tal, em sua diversidade, devido ao ideal homogêneo de aluno construído ao longo da

modernidade¹⁵; por outro lado, a escola se prolifera cada vez mais, por meio das atividades extraescolares, atingindo esses jovens, como se não existisse outra forma de estabelecer relações a não ser por meio da estrutura escolar. De acordo com isso, Dayrell (2008) disserta o seguinte:

Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar se torna parte dos problemas que ela se propôs a resolver. Nesse contexto, tanto professores quanto alunos vêm se perguntando pelo papel da escola, pela sua função, levando-nos a interrogar sobre o lugar que esta ocupa na socialização dos jovens: Será que a escola “faz” a juventude? É com esse olhar que temos de analisar a relação da juventude com a escola (p. 1118).

O modelo ideal de aluno, proposto pela modernidade, tinha uma ligação muito próxima com a noção do jovem trabalhador. Isto é, nessa concepção o aluno deveria ser disciplinado, obediente, eficaz, estudioso, pontual e etc. Assim sendo, os alunos que não se encaixassem nesse tipo ideal eram vistos a partir de representações negativas, como por exemplo, preguiçoso, desobediente, rebelde, sendo que suas únicas opções seriam submeter-se ou ser excluído da instituição (DAYRELL, 2007, 2012). Contudo, com o processo de desinstitucionalização e o ruir dos muros citados acima, ocorre então uma ressignificação dessas concepções. De acordo com Dayrell (2006 *apud* 2007):

O “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a este trabalho. Implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em sua ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar. (p. 1120)

Essa nova forma de pensar e vivenciar a relação do jovem com e dentro do ambiente escolar, a partir da autonomia, faz com que surjam cada vez mais percursos escolares diversificados. Nos extremos, temos os que aderem integralmente o estatuto de aluno, do outro, os que recusam e constroem uma trajetória escolar conturbada. Desse modo, sendo constituída por diversas formas de subjetividades e interesses, a escola vai reproduzindo e produzindo novas formas de desigualdade social, ou, de acordo com Dayrell (2008, p. 1123) “[...] gera a produção do fracasso

¹⁵ Em contraposição a isso, Dayrell (2008, p. 1119) fala que: “[...] o aluno é uma construção histórica construída no contexto de uma determinada forma escolar [...] Assim, o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar.”

escolar e pessoal”. O que nos leva a perceber que são essas ambiguidade e diferenças nas formas de vivenciar e experimentar a escola que caracterizam a atual relação entre juventude (s) e educação no Brasil. (DAYRELL, 2008; PINEAU, 2008; SPOSITO, 2005).

3 JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E ATOS INFRACIONAIS JUVENIS

3.1 Uma pequena reflexão acerca da violência e das práticas infracionais

Nos últimos anos, em decorrência do aumento da violência e da criminalidade, o crime se verifica como onipresente no debate público. Ainda que outros assuntos aparentem ter maior amplitude, como economia, política, futebol e etc., sempre acabam, uma hora ou outra, relacionando-se com a questão da criminalidade. Nesse sentido, ficamos apreensivos e preocupados tanto com a “grande criminalidade”, que se refere às práticas com alto fluxo de pessoas, bens, dinheiro e até mesmo de informações, por exemplo, corrupção, tráfico e etc., como com a “pequena delinquência” que sofremos cotidianamente por meio de roubos e agressões, que colocam em risco a nossa segurança e a de nossos bens, deixando-nos com a sensação de insegurança e de negligência administrativa e suscitando na opinião pública a busca por respostas simples e imediatas para a solução do problema. (ROLIM, 2016; SAPORI; SOARES, 2014; ROBERT, 2010).

Neste cenário, os atos infracionais, quando absorvidos pelos meios de comunicação em massa, são exibidos de maneiras muito exageradas, com o intuito de aumentar a audiência dos telespectadores ou dos leitores. Deste modo, utiliza-se de matérias sensacionalistas, com abordagens superficiais, apelações emotivas, criação de polêmicas e notícias com fatos intencionalmente omitidos, construindo na sociedade civil um espírito de revolta. Estes relatos¹⁶ de assassinatos brutais cometidos por jovens fazem com que a população deposite suas esperanças em leis mais duras, que, independentemente das consequências, tragam respostas imediatas para tal situação.

Não obstante, diferentemente de como pensa a sociologia espontânea, os atos infracionais não são tão simples de serem estudados. Ao observarmos com cuidado os trabalhos acadêmicos produzidos sobre esse tema, percebemos que tais atos não são explicados por relações simplistas de causalidade¹⁷. A compreensão desses

¹⁶ Dentre os casos mais famosos e que tiveram uma maior repercussão no imaginário social, temos o “Champinha” apelido dado a Roberto Aparecido Alves Cardoso, jovem de 16 anos que assassinou, em novembro de 2003, um casal que acampava na zona rural de Embu-Guaçu (além disso, ele violentou a jovem várias vezes antes de esfaqueá-la até a morte). Temos também, o caso da dentista Cinthya Magaly, que foi queimada e assassinada em São Bernardo do Campo, no ano de 2013, por um adolescente de 17 anos.

¹⁷ De acordo com Saporì e Soares (2014, p. 38): “o crime resulta de complexa interação de fatores individuais, interpessoais, institucionais e estruturais. Fatores estruturais compõem o nível mais amplo

comportamentos não se limita a uma só análise, muito pelo contrário, eles são objeto de inúmeras teorias e abordagens tanto na sociologia, como em outras ciências, por exemplo, na Criminologia, na Antropologia, na Economia e etc. Esse conjunto de estudo forma um amplo arcabouço teórico interdisciplinar, suscitando posturas polarizadas, ora concebendo o indivíduo como vítima de uma sociedade perversa e injusta, ora como alguém que deve ser eliminado da sociedade (ROLIM, 2016; BECKER, 2008; SAPORI; SOARES, 2014; ROBERT, 2010).

Sobre todo esse conjunto de pesquisas relacionado aos atos infracionais violentos, torna-se necessário fazer algumas observações. A primeira é referente ao divisor de água entre os antigos e os novos estudos da criminologia, já a segunda, sobre algumas categorias analíticas utilizadas neste trabalho. Deste modo, desde o seu surgimento, no final do século XIX, a criminologia se constituiu como a ciência que estudaria o criminoso, e não o crime. Dessa forma, de acordo com o sociólogo Phillipe Robert (2010),

Malgrado os protestos dos antropólogos parisienses, os promotores do novo saber agarraram-se primeiramente à denominação de Antropologia Criminal – sua ambição era a de abrir um capítulo suplementar no estudo do comportamento humano. A disciplina era inteiramente consagrada a descobrir por que certos indivíduos cometem crimes e qual característica os diferencia dos demais. (p. 10)

Essa teoria clássica, que possui o caráter pré-científico e o método dedutivo, teve como principal representante o jurista Italiano Cesare Bonasena, marquês de Beccaria (ROBERT, 2010; ROLIM, 2016). De acordo com Robert (2010),

A política criminal que Cesare Beccaria havia canonizado ao fim do século XVIII baseava-se no otimismo iluminista: se a pena cominada excedia ligeiramente o benefício auferível com o crime, a razão humana compreenderia a lição. Caso essa dissuasão legislativa falhasse, bastaria que o juiz duplicasse a lição, impondo efetivamente essa pena. (p. 12)

Além deste, outro pesquisador importante que surge nesse período é o então médico psiquiatra Cesare Lombroso, que durante todo seu percurso enquanto pesquisador, buscou descobrir algum traço físico que permitisse identificar o criminoso

do fenômeno, compreendendo os valores culturais prevaletentes na sociedade, como também sua estrutura socioeconômica – a distribuição da renda, a estratificação social, entre outros. As leis penais e as organizações do Estado responsáveis pela garantia da segurança pública – polícia, justiça, prisão – estão no nível institucional. A comunidade onde reside o indivíduo também deve ser considerada, pois é capaz de exercer controle social. O nível interpessoal diz respeito às relações pessoais que o indivíduo estabelece em seu cotidiano e que não capazes de influenciar seu comportamento. São os casos da família, grupos de amigos do bairro, a escola, a comunidade religiosa da qual eventualmente participa. E chegamos ao nível propriamente individual, que diz respeito às características psíquicas do indivíduo, sua personalidade, sua trajetória de vida. As teorias criminológicas divergem na forma pela qual articula esses níveis de análise, como também na ênfase que atribuem a cada um deles [...]"

nato por meio de suas características físicas. Além disso, relacionou essas características físicas com características morais, discutindo acerca da possibilidade de o criminoso apresentar comportamentos psicológicos e sociais semelhantes a animais. Essas duas vertentes da criminologia, que buscava estudar o criminoso tanto por meio do fator jurídico, como por meio do fator biológico, foi base da Criminologia clássica, muito utilizada pelos pesquisadores do seu tempo. (ROBERT, 2010; Molina, 2013)

Entretanto, somente depois, mais precisamente com Durkheim (2009), houve uma mudança de perspectiva nos estudos acerca da criminalidade. No livro *As regras do método sociológico*, o autor discorre acerca do crime e de sua relação entre as categorias analíticas de “normal” e “patológico”, evidenciando, de acordo com alguns pesquisadores (ROLIM, 2016; SAPORI; SOARES, 2014), as bases de uma nova perspectiva criminológica. Desta forma, segundo Rolim (2016):

[...] Durkheim assinala, para espanto de seu tempo, que todas as sociedades conhecidas sempre tiveram o crime e que todas as sociedades futuras também conheceriam o fenômeno, ainda que em formas diversas. Em contraste com os primeiros criminólogos, que insistiam no caráter patológico do crime, Durkheim sustenta que a transgressão das normas e/ou dos valores vigentes, tanto quanto as formas de repulsa e punição aos autores desses atos, dizem respeito à normalidade do funcionamento social, integrando, por assim dizer, as condições típicas de saúde do tecido social; abordagem com a qual inaugura perspectiva inovadora (p. 36).

Além disso,

Lembrando a condenação de Sócrates pelos atenienses, ele sublinha que mesmo a liberdade de pensar – pela qual tanto se lutou no passado – foi considerada, por muito tempo, um grave delito. Ele também observa, pioneiramente, que, no passado, a humanidade havia convivido com mais violência porque a valoração das pessoas – ou o “respeito pela dignidade das pessoas” – era menor. Em compensação, diz ele, muitos atos que passaram a afrontar o sentimento em favor da dignidade humana foram situados no domínio do direito penal, esfera na qual anteriormente não constavam (p. 37).

Em resumo, para Durkheim, o crime é um fenômeno social normal, pois está presente em toda e qualquer sociedade humana, independentemente do tempo e espaço; e é uma qualidade socialmente atribuída a certos comportamentos pelo contexto social, pois o ato só é criminoso porque o reprovamos. Esta nova perspectiva produzida por Durkheim (2009), de acordo com Saporì e Soares (2014), produziu as premissas *sui generis* da pesquisa contemporânea das ciências humanas.

Além disso, outra constatação importante que devemos fazer das pesquisas sobre criminalidade é a diferença quase que imperceptível ao senso comum entre crime e violência. No entanto, de acordo com os sociólogos Saporì e Soares (2014),

Há crimes não violentos e violências não criminosas. Os crimes violentos, usualmente recebem penas mais graves. Os crimes são comportamentos assim considerados pela sociedade; nas sociedades mais recentes, sua tipificação e punição estão previstas em um ordenamento jurídico penal. Não é conceito absoluto, havendo comportamentos considerados criminosos em alguns lugares, mas não em outros, em algumas épocas, mas não em outras. Em muitos países, o homossexualismo ainda é crime; o abandono de uma religião por outra em alguns países governados por uma versão extrema da sharia, que é o direito muçulmano, pode ser punido com a morte. Violência corresponde ao uso da força física contra a pessoa, cuja vida, saúde e integridade física ou liberdade individual correm perigo a partir da ação de outro (s). Nos últimos séculos observamos, nas sociedades ocidentais, a criminalização progressiva da violência e, no mundo todo, uma tendência histórica de redução da violência. (p. 37)

3.2 Juventude e atos infracionais numa perspectiva sociológica

Dentro das representações sociais que o senso comum produz acerca da juventude e que teve respaldo dentro das ciências sociais, é a noção do jovem enquanto problema social que ganha uma maior amplitude. Desse modo, o jovem é visto como um ser em formação, inexperiente e fonte de risco social, e que por esse motivo precisa passar por um processo de socialização, para adquirir as regras sociais e se integrar socialmente. Nesse sentido, a função dos adultos é de educar o jovem, protegendo-o do mundo exterior e protegendo o mundo dos problemas que o jovem possa apresentar. Refletindo sobre esse ponto de vista, isto é, do jovem como problema social, uma parte bastante considerável da sociologia da juventude começou a pensar acerca da relação entre juventude e as práticas infracionais, constituindo-se então como uma sociologia do desvio (PERALVA, 1997; ABRAMO, 1997, 2005). De acordo com Peralva (1997), tal sociologia tem por perspectiva a noção de que:

[...] jovem é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que desvia em relação a um certo padrão normativo. Se as formas do desvio variam, em função de níveis distintos de estratificação social e cultural, o desvio enquanto tal, ainda que não sempre em suas modalidades extremas, é inerente à experiência juvenil [...] (p. 18)

Desde então, começou a se firmar dentro da sociologia escolas de pesquisa acerca das práticas infracionais juvenis, buscando “esclarecer suas causas, seus mecanismos, suas evoluções e, sobretudo, sobre os meios eficazes de enfrentá-la ou, pelos menos, de controlá-la” (PAIVA; SANTO-SÉ, 2007, p. 157). Dentre todos os enfoques sociológicos dos atos infracionais juvenis, limitar-me-ei aqui a apresentar de forma cronológica, quatro teorias norte-americanas, utilizando os termos mais frequentes para designá-las (culturalismo, funcionalismo, interacionismo e teoria das

oportunidades). Essa seleção teórica reduzida se dá pelo fato de não ser possível trabalhar nem com todas, nem com as principais teorias sociológicas da relação entre juventude e atos infracionais em um trabalho de conclusão de curso. Nesse sentido optou-se por selecionar arbitrariamente quatro teorias norte-americanas, bastante utilizadas dentro da literatura estudada (PAIVA; SANTO-SÉ, 2007; ROLIM, 2016; ROBERT, 2010; SAPORI; SOARES, 2014) para produção desse TCC. Além disso, outra constatação importante de se enfatizar é que o uso de teóricos estadunidenses ocorre por dois motivos: primeiramente, por acreditar que a situação do Brasil, em especial de Sergipe, está bem mais próxima daquela das grandes metrópoles americanas (mesmo Sergipe sendo o menor estado do Brasil, é preciso lembrar que é, pelo menos oficialmente, o mais violento e o que tem a maior taxa de homicídio) do que daquela dos “conjuntos habitacionais” da França ou da Europa (DUBAR, 2007 *in* PAIVA, SANTO-SÉ, 2007); E, em segundo lugar, por acreditar que a trajetória de pesquisa norte-americana em prol de uma sociologia prática, trouxe importantes contribuições para estudos dos problemas sociais das grandes cidades, e em especial estudos dos jovens em conflito com a lei (basta pensarmos nos clássicos estudos da escola de Chicago).

Assim sendo, utilizando o esquema desenvolvido pelo sociólogo francês Claude Dubar (2007 *in* PAIVA; SANTO-SÉ, 2007), contrasta-se as principais teorias da “delinquência” norte-americana em duas duplas diferentes de abordagens: teorias deterministas versus teorias da ação e teorias espaciais versus teorias temporais. Em relação à primeira abordagem, podemos dizer que as teorias deterministas são as que consideram que os jovens em conflito com a lei são “determinados”, seja pelo meio social (Subculturas delinquentes), seja por “fatores de risco” (Controle Social). Em contrapartida, as teorias da ação consideram que os atos infracionais cometidos pelos jovens são “racionais” (Rotulagem) ou “funcionais” (Vidro Quebrado), isto é, são condutas orientadas e passíveis de compreensão. Quanto à segunda dupla de abordagens, temos as teorias espaciais, que são “aquelas que privilegiam o espaço (“ecológicas” ou “localizadas”)” (DUBAR, 2007, p. 158 *in* PAIVA; SANTO-SÉ, 2007) e as teorias temporais, que priorizam muito mais as carreiras dos jovens em conflito com a lei ou a evolução de suas práticas infracionais no tempo, como podemos observar no esquema analítico abaixo:

QUADRO 1: As grandes teorias sociológicas da delinquência

ABORDAGENS	ESPACIAIS	TEMPORAIS
DETERMINISTAS	I. CULTURALISTAS “SUBCULTURAS DELINQUENTES” TRASHER THE GANG, CHICAGO, 27	II. FUNCIONALISTAS “CONTROLE SOCIAL” MERTON SOCIAL STRUCTURE AND ANOMY, 39
DA AÇÃO	IV. OPORTUNISTAS “VIDRO QUEBRADO” WILSON ET KELLING, 1982	V. INTERACIONISTAS “ROTULAGEM” BECKER OUTSIDERS, 1963

Fonte: DUBAR, 2007, p. 158 in PAIVA, SENTO-SÉ, 2007.

3.2.1 Culturalista – “Subculturas delinquentes”

A primeira teoria que iremos trabalhar, será a teoria culturalista das “subculturas delinquentes” que foi desenvolvida pelos sociólogos norte-americanos da chamada “Escola Sociológica de Chicago”, entre os anos 20 e 40. Para estes pesquisadores, o que explica os atos delituosos e a adesão dos jovens ao mundo do crime é seu modo de vida, “suas condutas, os valores que as sustentam e que eles exprimem em sua linguagem, suas atitudes, suas roupas etc.” (DUBAR, 2007, p. 160 in PAIVA; SENTO-SÉ, 2007). Sendo que essa “subcultura delinquente” compartilhada e transmitida entre os jovens em conflito com a lei é determinada a partir das condições de vida desses jovens. Esta teoria é ao mesmo tempo determinista, pois busca no meio social destes jovens as causas para suas práticas infracionais; e espacial (ecológica), por defender a ideia de que “a lógica que conduz aos atos delinquentes dos jovens se enraíza nas características espaciais do meio em que vivem” (DUBAR, 2007, p. 161 in PAIVA; SENTO-SÉ, 2007). Desta forma, a palavra chave que irá conduzir a maioria das pesquisas relacionadas a esta teoria é pobreza, pois, para estes pesquisadores, são nas localidades pobres onde se compartilha e se transmite a “subcultura delinquente” (SAPORI; SOARES, 2014; PAIVA; SENTO-SÉ, 2007).

Nesse contexto, a ideia comumente aceita na época de que a trajetória de alguns indivíduos em direção à transgressão tinha influência direta da família, por causa da qualidade da educação que se recebeu em casa, não é plenamente aceita por esses sociólogos, pois, para eles, o problema estaria na “influência socializadora das gangues juvenis, portadoras de valores, crenças e normas próprias que compõem

uma subcultura delinquente” (SAPORI; SOARES, 2013, p. 47). Esse poder socializador que a “gang” tem, se explica pelo fato dela “oferecer ao jovem um substituto daquilo que a sociedade não consegue lhe oferecer” (DUBAR, 2007, p. 161 *in* PAIVA; SENTO-SÉ, 2007). Em outras palavras, a subcultura delinquente é a resposta simbólica e moral que alguns jovens marginalizados encontraram frente a situação de exclusão social e de escassez de recursos materiais e simbólicos. Neste cenário, estes jovens passam a se associar em grupos (“gangs”) cujos integrantes compartilham da mesma realidade social, estabelecendo critérios morais e valores próprios, em oposição aos do sistema social mais amplo (SAPORI; SOARES, 2014, p. 47). Por fim, de acordo com Sapori e Soares (2014),

A gangues recrutam adeptos entre adolescentes porque funcionam como redes de sociabilidade e formação de identidade. Imersos em grupos que compartilham dessa subcultura, os jovens aprendem e internalizam atitudes e definições favoráveis à violência. Desdobramentos dessa abordagem teórica implicaram o reconhecimento de que alguns espaços urbanos são mais violentos do que outros, devido à institucionalização de padrões morais que valorizam a solução violenta de conflitos interpessoais, caracterizando uma subcultura da violência. Seus portadores não são apenas os jovens, ela atinge pessoas de todas as idades (p. 48)

3.2.2 Funcionalista – “Controle Social”

A segunda teoria que iremos trabalhar será a teoria funcionalista do controle social que surge na França nos anos de 1880 a 1890 através da obra de Émile Durkheim e sua teoria da anomia. Para Durkheim, como já foi exposto acima, existe duas premissas essenciais no estudo acerca da criminalidade. A primeira delas, refere-se ao fato de que o crime é um fato social normal, por esse motivo ele vai existir em toda e qualquer sociedade (independentemente do tempo e espaço), tendo por função reforçar a consciência coletiva e difundir as normas sociais de seu tempo. A segunda, sinaliza a ideia de que o ato só é considerado criminoso por que o reprovamos e não ao contrário, sendo que é por esse motivo que a sociedade atribui aos atos infracionais sanções penais. (PAIVA; SANTA-SÉ, 2007; ROBERT, 2010; SAPORI; SOARES, 2014).

Não obstante, é preciso entender que a partir do momento que esse fenômeno passa a aparecer com mais frequência, a sociedade adentra em um estado de anomia, isto é, uma situação de desorganização moral e de perda de sentido nas normas sociais. Neste panorama, como nas sociedades modernas estamos todos à mercê da anomia, isto é, da perda de referência das normas sociais, se fazem cada vez mais

necessárias pesquisas referentes às motivações e razões das práticas infracionais. Por este ângulo, de acordo com Dubar (2007, p. 165 *in* PAIVA; SANTA-SÉ, 2007), esta é “uma grande diferença em relação à teoria precedente: os delinquentes não são considerados como pessoas diferentes (culturalmente) dos outros, de vocês ou de mim”. Ademais, todo mundo em algum momento da sua vida já cometeu algum ato infracional (avançou com o sinal vermelho, estacionou em local proibido e entre outros) e é por esse motivo que é preciso compreender “a relação entre os objetivos perseguidos e os meios praticados para alcançá-los” (DUBAR, 2007, p. 165 *in* PAIVA; SANTA-SÉ, 2007)

. Em 1930 esta teoria chega aos EUA por intermédio do sociólogo Robert Merton, continuando a compreensão de Émile Durkheim – que percebe o crime como resultado de uma certa fragilidade moral da sociedade. Isto é, de acordo com Saporiti e Soares (2014, p. 49), Merton acreditava que o crime estaria relacionado “à desarticulação entre os valores culturais dominantes e as restrições para alcance de tais valores”, o que ele chamou de anomia moral. Nesse sentido, ao exemplificar o crime contra patrimônio, ele argumentava que essa situação atingia majoritariamente pessoas de camadas vulneráveis, pois, ao mesmo tempo que a sociedade consumista produzia o êxito econômico como objetivo comum a toda a população, não dava “igualdade de oportunidades” para que todos conseguissem tal êxito, o que levava uma camada da população a buscá-lo por meio de um caminho ilegal (os fins justificam os meios). É importante enfatizar que esta teoria só foi desenvolvida posteriormente, a partir da década de 60.

Assim sendo, a primeira pesquisa funcionalista importante foi desenvolvida por Trevor Hirschi nos anos 1965-1968, em São Francisco, com 4 mil jovens escolarizados de 12 a 16 anos. O resultado obtido foi de que apenas 40% não tinha cometido nenhum delito e esse fato se devia a 3 fatores: a vigilância familiar; o fato de amar a escola e ser bem-sucedido; a ligação com seus amigos e o fato de acreditar que seus pais gostavam deles. De acordo com Dubar (2007, p. 165 - 166 *in* PAIVA; SANTA-SÉ, 2007) isso significava que a passagem para o ato infracional tem relação direta com a ausência de controle social, que levava esses jovens a ter uma perda de sensibilidade para com as regras morais, encontrando no crime uma oportunidade para ser bem-sucedido. Essa pesquisa foi importante para que autores como Farrington, Wolfgang e Cusson (ROLIM, 2016) refinassem ainda mais essa teoria, e mostrassem como a falta de controle social é um fator de risco e que se acumula na trajetória do indivíduo,

condicionando-o a cometer atos infracionais. Dessa forma, em relação aos principais fatores de riscos estudados pela Criminologia em geral, temos, segundo Rolim (2016, p. 92), uma síntese desenvolvida por Casey (2011) e que está retratada no quadro abaixo.

QUADRO 2: PRINCIPAIS FATORES DE RISCO

NÍVEL	FATORES DE RISCO
Criança	Habilidades pouco desenvolvidas e baixa capacidade de resolução de problemas; valores que enaltecem agressão; baixa autoestima; falta de empatia; alienação; hiperatividade e comportamento disruptivo; impulsividade; baixo peso ao nascer; dano cerebral pré-natal; lesão ao nascer; temperamento irritadiço; doença crônica; vínculo frágil com os pais.
Família	Desordem psiquiátrica, especialmente depressão, abuso de drogas e/ou criminalidade dos pais; modelos antissociais; violência familiar e desarmonia; brigas conjugais; interação social frágil ou isolamento monitoramento e supervisão deficientes ou inexistentes; disciplina inconsistente ou punitiva em excesso; pais que rejeitam suas crianças; abuso sexual; baixo envolvimento dos pais com as atividades dos filhos; negligência; mães adolescentes; famílias monoparentais; famílias grandes; ausência do pai; desemprego prolongado dos pais.
Escola	Fracasso escolar; notas baixas, evasão, crenças normativas sobre a agressão; grupo de amigos envolvidos com atos infracionais ; rejeição pelos pares; bullying, vínculos frágeis com a escola; gestão inadequada do comportamento.
Eventos marcantes na vida	Divórcio e desestruturação familiar; guerra ou desastre natural; morte de um membro da família.
Fatores Sociais e comunitários	Desvantagem socioeconômica; densidade populacional e condições de moradia; área urbana; vizinhança violenta; normas culturais que aceitam a violência como resposta à frustração; forma como a mídia retrata a violência; ausência de serviços comunitários de apoio.

Fonte: Rolim (2016 *apud* Casey 2011)

3.2.3 Interacionista – “Rotulagem”

A terceira teoria que iremos trabalhar aqui, será a teoria interacionista da rotulagem que surge na “segunda escola de Chicago” (Becker, Strauss, Goffman), no contexto dos anos 1960 – 1970 nos Estados Unidos, com a produção do livro de Howard Becker: *Outsiders, estudos de sociologia do desvio*. Esta teoria traz uma perspectiva totalmente diferente em relação às duas precedentes, pois já não é mais

o meio ambiente ou a falta de controle social que irá provocar as condutas dos jovens em conflito com a lei, mas a sociedade civil, por meio da rotulação de certos comportamentos como desviantes. Em outras palavras, para Dubar (2007, p. 168 *in* PAIVA; SANTA-SÉ, 2007) os responsáveis pelas condutas delinquentes são “os empresários da moral (policiais, juízes, pastores e etc.) - que suscitam, por meio de sua rotulagem externa, reações delinquentes de uma parte dos jovens estigmatizados”. Nesse sentido, a principal proposição desta teoria, é a ideia de que não existe diferenças psicossociais substantivas entre um indivíduo que comete um ato infracional e as pessoas que obedecem às normas. Ou seja, o criminoso é somente alguém que compartilha valores e crenças diferentes daqueles manifestados pelas pessoas que o condenam (SAPORI; SOARES, 2014, p. 39). Assim sendo, esta abordagem teórica foge de uma perspectiva determinista (processual e ecológica também), referindo-se à ação, pois os atos delinquentes seriam provenientes de uma decisão de correspondência a um rótulo atribuído socialmente.

Não obstante, ao aceitar o rótulo, tornando-se aquilo que os outros diziam que ele era, o jovem passa a conviver com indivíduos que compartilham os mesmos padrões morais que ele, isto é, que também são desviantes, reforçando ainda mais a identidade de desviante. Então, esse jovem passa a construir aquilo que estes teóricos chamaram de “carreira desviante” (PAIVA; SANTO-SÉ, 2007; ROLIM, 2016; SAPORI; SOARES, 2014; ROBERT, 2010), desenvolvendo ainda mais a sua identidade delinquente em oposição a identidade que os empreendedores morais possuem.

Em síntese, de acordo com Rolim (2016),

Os teóricos da rotulação sabem que a grande maioria das pessoas comete um ou mais crimes ao longo de suas vidas, mas que apenas algumas são chamadas de “bandidos” ou “criminosos”. Não parece haver dúvidas de que um rótulo criminal, assim como um rótulo que identifique pessoas por conta de práticas tidas como vergonhosas – ainda que legais – tende a se sobrepor a todas as demais características do rotulado (máster status). Ser chamado de “vagabundo”, “maconheiro”, “veado”, “puta”, “bêbado” ou “louco”, entre tantas outras expressões depreciativas, tende a ser mais significativo na produção da identidade pessoal do que a circunstância do rotulado ser um bom pai, um escritor brilhante, um trabalhador, um vizinho solidário ou alguém especialmente digno. O que de fato começa a ocorrer com os rotulados é que os demais passam a interpretar suas ações a partir da matriz de significados oferecidos pelo rótulo. Então se o sujeito cumpriu pena por furto e, agora, busca uma colocação no mercado de trabalho, o rótulo funcionará como uma barreira, já que “ladrões roubam e não trabalham” (p. 69)

3.3.4 Oportunista – “Vidro Quebrado”

A quarta e última teoria que iremos trabalhar, é a teoria da oportunidade ou do “vidro quebrado” que se desenvolve a partir de uma interpretação *suis generis* do período pós-guerra que viveu, primeiramente nos EUA e logo após na Europa. Nesse momento histórico, conhecido como os “30 anos gloriosos” (PAIVA; SANTO-SÉ, 2007), mais ou menos entre 1945 e 1975, estes países viveram um período “de forte crescimento, de redução das desigualdades econômicas, de luta intensa contra pobreza” (DUBAR, 2007, p. 171 in SANTO-SÉ, 2007), assim como um crescimento espetacular da criminalidade contra os bens.

Alguns pesquisadores da época, passaram a se questionar o porquê da criminalidade ter crescido tanto nesse período, já que não poderia ter relação com a pobreza, pois esses países viviam um período áureo, de grande crescimento econômico; e nem relação com as subculturas delinquentes, pois foi exatamente nesse período que os EUA estavam passando por um processo de substituição das *gangs* por redes ligadas ao tráfico. Esta teoria, que inicialmente foi denominada pelos intelectuais Cohen e Felson (PAIVA; SANTO-SÉ, 2007) como atividades rotineiras, defende que “ são as oportunidades de furto e outros distúrbios e depredações que constituem a causa principal da delinquência, principalmente a juvenil” , ou seja, “mais há coisas a roubar, mais aumentam os roubos, enquanto atividades comuns” (DUBAR, 2007, p. 171 in PAIVA; SANTO-SÉ, 2007).

Portanto, de acordo com Saporì e Soares (2014, p. 58), “três elementos são essenciais na ocorrência do ato criminoso:”

- a) Delinquente motivado
- b) Alvo disponível
- c) Ausência de guardiães

Em outras palavras, o indivíduo só irá cometer o ato infracional se ele perceber que existe algum objeto de valor disponível e que é de seu interesse, sem que tenha alguém por perto protegendo o alvo. Além disso, segundo essa teoria, o aumento do crime faz com que aumente a taxa de queixas e de crimes sem solução, o que aumenta ainda mais a taxa de crime. Assim, surge a ideia de que o desvio não reprimido é uma incitação à delinquência, pois, quando não temos nada que impeça o ato infracional, a ideia de “incivilidade” passa a dominar, por esse motivo, a questão primordial é criar laços sociais de civilidade (PAIVA; SANTO-SÉ, 2007, p. 171-173).

É importante enfatizar também, que essa teoria não tem somente os indivíduos que cometem atos infracionais como objeto de estudo, muito pelo contrário, ela toma também a vítima como objeto de preocupação sociológica, investigando como características peculiares do nosso estilo de vida podem influenciar na probabilidade de vitimização criminal. De acordo com Saporì e Soares (2014, p. 58), “os fatores que mais influenciam o risco de vitimização dos indivíduos são:

- a) Exposição, definida pela quantidade de tempo em que os indivíduos frequentam locais públicos, estabelecendo contatos e interações sociais;
- b) Proximidade da vítima ao agressor e frequência de contatos sociais estabelecida entre ambos, que depende do local de residência, das características socioeconômicas, dos atributos de idade e sexo e da semelhança de interesses culturais;
- c) A capacidade de proteção, que está relacionada ao estilo de vida das vítimas. Indivíduos que têm maior capacidade de evitar contato com possíveis agressores têm menor risco de serem vitimados;
- d) Atrativos das vítimas: as vítimas são mais atrativas quando oferecem menor possibilidade de resistência ou quando proporcionam maior retorno esperado do crime;
- e) Natureza dos delitos, importante para determinar em que proporção cada fator exposto acima influencia a probabilidade de vitimização, que varia com o tipo de delito.

3.3.5 Possíveis sínteses e divergências

Por fim, é importante enfatizar que, de acordo com o sociólogo Claude Dubar (2007 *in* PAIVA; SANTO-SÉ, 2007), estas perspectivas teóricas não necessariamente incompatíveis, muito pelo contrário, mesmo apresentando métodos de pesquisa e análises bastante peculiares, elas apresentam pontos de similitudes e divergências. Assim,

“como não se pode analisar a delinquência a partir de todos os pontos de vista, ao mesmo tempo, e de todos os ângulos, podemos tentar realizar uma síntese, prudente e reflexiva, sem conciliar estes diferentes enfoques, mas articulando-os em uma síntese de conjunto. (DUBAR, 2007, p. 159 *in* PAIVA; SANTO-SÉ, 2007)

Como pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 3: Acordos e desacordos entre teorias sociológicas

PONTOS DE ACORDO: Quem são os delinquentes?
1/ Jovens RAPAZES (10 a 15% de moças)
2/ ADOLESCENTES: Entre 8-10 anos e 17-18 anos
3/ Moradores em bairros e vizinhanças pobres
4/ Imigrantes recentes
5/ Famílias com problemas
6/ Dificuldades escolares
PONTOS DE DIVERGÊNCIA: Como um jovem se torna um delinquente?
I/ Por transmissão, aprendizagem cultural e “más companhias”; POBREZA.
II/ Pela falta de controle social e perda das referências morais; ANOMIA.
III/ Por reação ativa contra a rotulagem das classes médias; DESVIO.
IV/ Por aproveitar as ocasiões e pela espiral da DESORDEM e omissão dos adultos.
Síntese possível:
Pobreza do meio ambiente + Desordem Social (Espacial) +
Falta de controle + Rotulagem (Temporal) = Riscos de Delinquência

Fonte: DUBAR, 2007, p. 159 in PAIVA, SENTO-SÉ, 2007.

4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS EM CONFLITO COM A LEI

4.1 Metodologia de pesquisa

Antes de iniciarmos a discussão acerca das representações sociais dos jovens em conflito com a lei, da Unidade de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade da Fundação Renascer, faz-se necessário, discorrer acerca do percurso metodológico do presente trabalho. Inicialmente, pensávamos em produzir um estudo comparativo, por meio de dados quantitativos e qualitativos, baseando-se na pesquisa etiológica de Rolim (2016). Contudo, no decorrer do caminho várias situações ocorreram para que desistíssemos de produzir uma pesquisa nesse tamanho e passássemos a produzir nos moldes que hoje ela se encontra. Essas situações foram: primeiramente o curto tempo que temos hoje dentro da Universidade para a produção de uma pesquisa de conclusão de curso dessa natureza; as dificuldades que tivemos de adentrar nas Unidades de Atendimento, o que atrasou ainda mais o TCC; E, por último, quando conseguimos ter acesso a Unidade, tivemos uma pequena dificuldade para dialogar com os jovens, uma vez que esses exerciam atividades educativas durante a semana e não podíamos atrapalhar o desenvolvimento delas.

Dada essas situações, optamos por deixar de lado o estudo comparativo, onde iríamos comparar as experiências de vida desses jovens em conflito com a lei, com a de indivíduos próximos a eles, que compartilhavam elementos socioeconômicos e culturais semelhantes e que não tivessem cometido nenhum ato infracional, selecionando assim, trabalhar apenas com as representações desses jovens em relação a instituição escolar e o mundo das práticas infracionais. Partindo da noção de que tanto a pesquisa quantitativa como a qualitativa está imersa na subjetividade e apresenta possibilidades de desenvolver trabalhos científicos (BOURDIEU, 2004; GOLDENBERG, 2004), e, além disso, devido ao pouco tempo que tínhamos e a preocupação de que tínhamos de aprofundar o máximo possível a compreensão desse grupo social, mais importante até do que a representatividade numérica, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa.

Dentre todas as possibilidades de técnicas e métodos para a produção de uma pesquisa qualitativa, o presente trabalho optou, em relação a coleta de dados, a realização de entrevistas semiestruturada com o objetivo de entender as

representações sociais que estes jovens em conflito com a lei desenvolviam acerca da escola e do mundo dos atos infracionais. Assim, foi construído um conjunto de perguntas fechadas e abertas, baseadas em uma adaptação do método “bilan de Savoir”, em que os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer, caso quisesse, sobre o tema em questão sem se prender necessariamente a pergunta formulada. Este recurso, conhecido no Brasil como “balanços de saber” ou “inventários de saber”, foi produzido e desenvolvido pela ESCOL, equipe francesa da qual o professor Bernard Charlot (2000, 2002, 2009, 2013) faz parte, para colher informações sobre a aprendizagem dos jovens e suas relações com o saber, propondo que o sujeito avalie o seu processo de aprendizado e os produtos que provieram dele (CHARLOT, 2000, 2002, 2009, 2013). Nesse contexto, de acordo com Charlot (2000), para que isso ocorra, é necessário que o pesquisador lance um enunciado ao entrevistado, de forma clara e objetiva, fazendo, sempre que possível, adaptações aos seus objetos de pesquisa e ao seu público-alvo. Desta forma, tal método foi utilizado neste projeto com a intenção de obter um panorama geral dos sentidos e significados atribuídos pelos alunos à instituição escolar e a suas práticas infracionais, a partir da seguinte pergunta: “Desde que nasci aprendi muitas coisas na minha família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que estou esperando?” Além dessa pergunta central, foram inseridos outros questionamentos, com o intuito de traçar a história de vida desses jovens entre os espaços opostos de saberes aqui pesquisados – o do mundo escolar e o do mundo do crime.

Outro recurso utilizado nessa pesquisa, em relação a coleta de dados, foi à história de vida. Este instrumento metodológico, de acordo com Brandão (2007, p. 1), faz “parte de uma tradição que procura dar conta das influências socioculturais naquilo que o indivíduo é e faz, inserindo-se na linha das metodologias qualitativas de investigação social [...]”. Nesse sentido, trata-se tal dispositivo como “a história que uma pessoa decidiu contar acerca da vida que viveu, aquilo que ela recorda desta e aquilo que ela quer que os outros saibam acerca dela, em suma, a essência narrativa do que lhe aconteceu” (Atkinson, 2002 apud Brandão, 2007). Assim sendo, a história de vida não se refere necessariamente, a relação de um conjunto de fatos pessoais, mas inclui também a entrega emocional do narrador, pois, contar sua própria história é uma forma de reviver e reexperimentar os sentimentos e as emoções que estão associados a ela (BRANDÃO, 2007; TINOCO, 2007; Silva *et al*, 2007). Nesse

contexto, de acordo com Brandão (2007, p. 2), isso se deve pelo fato de que “ela não é nunca um relato desinteressado, pelo contrário, é um relato dotado de uma afetividade particular justamente porque é através dela que o ator se reconta e se reafirma como entidade distinta das demais”.

Nesse panorama, partindo do pressuposto que a sociologia espontânea (Bourdieu, 2004) constrói e representa socialmente a realidade e que tal representação possui uma certa racionalidade, o que não quer dizer necessariamente que devemos atribuir a este conhecimento o estatuto de explicação científica (Brandão, 2007; Berger e Luckmann, 1987; Guareschi e Jovchelovitch, 1994), este instrumento metodológico é aqui utilizado, como uma forma de traçar as experiências escolares e criminais desses jovens. Não obstante, é importante enfatizar que mesmo sendo uma experiência subjetiva, a história de vida de um indivíduo, nunca é exclusivamente individual: “ela traduz também uma experiência comum, chamemos-lhe social ou coletiva (HOERNING; ALHEIT, 1995 *apud* BRANDÃO, 2007). É só relembrarmos, por exemplo, do que foi proposto por Durkheim (1996) em seu livro, *O suicídio*, ao demonstrar que até o suicídio, ato visto como pessoal e individual, contém nuances coletivas. De acordo com Brandão (2007),

“Através do individual é possível chegar à compreensão do modo como o universal se manifesta na singularidade, pois, como sublinha Lahire (2005:14), estudar o social individualizado é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada permitindo compreender como é que a realidade “exterior, através da experiência socializadora, se faz corpo. [...] Neste sentido, arriscaríamos afirmar que se trata de um desses instrumentos metodológicos que, através da reconstituição de um trajeto biográfico particular que apela a contextos de socialização e de ação múltiplos, nos permite, como defende Lahire (2005), captar o “patrimônio de disposições” de um indivíduo, a sua pluralidade interna e os seus princípios de (in)coerência” (p. 5).

Contudo, como é expresso por Tinoco (2007), as histórias de vida podem ser de dois tipos: de caso único, como é desenvolvido principalmente pela psicanálise e alguns trabalhos dentro da sociologia e a partir da acumulação de registro. O propósito do primeiro estudo é utilizar o caso particular como ilustrativo de um fenômeno mais global, em outras palavras, “a biografia pode centrar-se nos detalhes do indivíduo ou, pelo contrário, utilizar a história de vida recolhida para compreender as regras e funcionamento de um certo grupo social” (TINOCO, 2007, p. 4). Enquanto o segundo, conhecido como histórias de vida cruzadas, procede a partir da acumulação de diferentes registros, isto é, “a investigação não se centra num percurso biográfico particular pelo contrário: o material de estudo é constituído pela acumulação das

histórias”, desta forma, “poderemos traçar trajetórias tipo de determinado segmento da população ou, nos casos que assim se justificar, poderemos propor tipologias biográficas” (TINOCO, 2007, p. 5). Reconhece-se, pois, que este recuso aqui utilizado procederá através da acumulação de registros. Isto é, não irei me centrar em um percurso biográfico particular, pelo contrário, o material de estudo será constituído pela acumulação das histórias (Tinoco, 2007; Brandão, 2007; Silva, 2007; RAMALHO, 2016), que ajudarão a compreender a relação simbólica que esses jovens em conflito com a lei desenvolveram com a instituição escolar e o mundo do crime.

Antes mesmo de falar do método utilizado para interpretar as entrevistas, faz-se necessário enfatizar três informações importantes acerca da análise de dados qualitativos. A primeira delas é a noção de que a finalidade da análise e interpretação em uma pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, pois, focaliza-se o conjunto de opiniões e representações sociais (MOSCOVICI, 2004) acerca do tema investigado, e que além disso, por ter também opiniões divergentes dentro do grupo estudado, é importante analisar tanto o que o torna homogêneo como o que o diferencia. Segundo a sociólogo Gomes (2016 *in* MINAYO, 2016):

“Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Por outro lado, também devemos considerar que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação interna aos grupos (GASKELL, 2002; GOMES et al., 2005). Assim, ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (p. 72).

A segunda observação é acerca da diferenciação conceitual que existe entre a noção de “análise”, “interpretação” e “descrição”. Segundo Gomes (2016 *in* Minayo, 2016):

“[...] na *descrição* as opiniões dos informantes são apresentadas da maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios; na *análise* o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas e, por último, na *interpretação* – que pode ser feita após a análise ou após a descrição – buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado” (p. 73).

É importante compreender que por nem sempre possuir demarcações diferentes entre si, essas categorias não se excluem mutuamente. “Isso significa, por exemplo, que quando descrevemos dados de uma pesquisa, podemos fazê-lo a partir de um

esquema de análise, que por sua vez já reflete uma certa interpretação” (GOMES, 2016, p. 73 *in* MINAYO, 2016).

A terceira e última observação, refere-se a ideia de que a última etapa da pesquisa é o momento onde o pesquisador procura relacionar todo o material coletado com os propósitos da pesquisa, mais a sua fundamentação teórica, para chegar em uma conclusão plausível. Não obstante, é importante compreender que tanto a análise como a interpretação ocorrem ao longo de todo processo de produção da pesquisa. E, além disso, que na pesquisa qualitativa, “às vezes, ao chegarmos na fase final, descobrimos que necessitamos retornar às partes das fases anteriores”, e dessa forma, “se as informações coletadas não são suficientes para produzir dados a partir das questões de pesquisa, devemos voltar ao trabalho de campo para buscar mais informações pontuais e específicas” (GOMES, 2016, p. 73 *in* MINAYO, 2016).

Sendo assim, para análise desses dados qualitativos utilizarei como método de pesquisa a análise de conteúdo, que surge no início do século XX, sendo utilizada principalmente em pesquisas quantitativas e, somente mais tarde, em pesquisa qualitativa. Sua função principal é “descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” e, dessa forma, “conduzindo a descrições sistemáticas qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 2). Nesse sentido, de acordo com Bardin (1979), a definição desse instrumento metodológico é:

“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42)

Sua utilidade está na facilidade que traz ao pesquisador, na hora de compreender, interpretar e inferir acerca de fontes de conhecimento, como jornais, revistas, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações entrevistas e entre outros, que chegam em estado bruto até ele. Nesse sentido, partindo da noção de que um texto possui diferentes significados e múltiplas perspectivas, este método nos dispõem de diferentes técnicas para captar esses diferentes sentidos da mensagem. O que foi bastante útil ao trabalho na tentativa de compreensão dos sentidos que os jovens adotam em relação a escola e o mundo dos atos infracionais.

4.2 A teoria das representações sociais

O conceito de representação social ou coletiva surge com os primeiros Sociólogos e Antropólogos, numa tentativa de compreender como o seu objeto de estudo raciocinava a respeito dos símbolos, signos e mitos, sendo um elemento de extrema importância na produção de uma teoria da religião, da magia e do pensamento mítico (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995). No decorrer do tempo, esse conceito foi absorvido pelos psicólogos sociais da Europa, sendo transformado em teoria social, em oposição as teorias mais comuns da psicologia social que estavam em uso nos EUA. O fundador dessa teoria é o psicólogo Moscovici (2000), que trouxe para a psicologia social uma forma sociológica de fazer ciência. Isso foi importante para que pudéssemos relacionar dois fatores nos estudos científicos: o psíquico e o social.

Diferentemente do que propunha os teóricos norte-americanos (um processo de descontinuidade entre o presente e o passado), Moscovici (2000) observava uma continuidade históricas entre seu estudo de representações sociais e o estudo de representações coletivas de Émile Durkheim. De acordo com Farr (1995 *in* GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995) surge então, a partir da divisão e oposição de Durkheim entre sociologia e psicologia, duas propostas metodológicas em relação a teoria das representações sociais, uma sobre a égide sociológica, proposta pelo psicólogo europeu Moscovici (2000) e outra sobre a égide psicológica, propostas pelos psicólogos norte-americanos, a exemplo, G. W. Allport (1954).

Não obstante, de acordo com FARR, (1995, *in* GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995), a teoria proposta por Moscovici (2000) e sua tentativa de produzir uma forma sociológica de psicologia social, advém de uma tentativa de solucionar o conflito entre sociedade e indivíduo proposto por Durkheim. Nesse contexto, é somente a partir do momento em que Moscovici (2000) compreende que na noção de representação coletiva, existe uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da psicologia social, que ele expande ainda mais a teoria das representações sociais. Dessa forma, ele entende que devido a rapidez das mudanças que ocorrem nas sociedades complexas é muito melhor estudar do ponto de vista das representações sociais do que das representações coletivas, pois poucas representações que são verdadeiramente coletivas (FARR, 1995 *in* GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995). Portanto, devemos entender que a representação social deve ser encarada “tanto na medida em que ela possui uma

contextura psicológica autônoma, como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45). Assim sendo, a preocupação fundamental era “com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum” (CRUSOÉ, 2004, p. 106).

Nesse contexto, de acordo com Alves-Mazzotti (2000 *apud* CRUSOÉ, 2004, p. 106), Moscovici compreende que:

“[...] não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas de certa forma o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material” (p. 59)

Sendo que, a maneira como a perspectiva individualista construiu os conceitos,

“[...] não levam em conta o papel das relações e das interações entre as pessoas: os grupos são considerados a posteriori e de maneira estática, centrando-se a investigação na maneira como eles selecionam e utilizam as informações que circulam na sociedade, e não como as instâncias que as criam e comunicam. Finalmente, ao contrário do que ocorre nos estudos das representações sociais, o contexto, bem como as intenções dos atores sociais não são considerados” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 59 *apud* CRUSOÉ, 2004, p. 106)

Dessa forma, é preciso entender, que a teoria das representações sociais elaborada por Moscovici (2000) pode ser abordada tanto em termos de produto como em termos de processo, “pois a representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica” (CRUSOÉ, 2004, p. 107). Nesse sentido, ao ser abordada enquanto produto, as representações produzidas pelo senso comum, é percebida por Moscovici, como a maneira pela qual esses sujeitos compreende a realidade social e orientam a comunicação entre eles, “na medida em que, ao entrarem em contato com um determinado objeto o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos” (CRUSOÉ, 2004, p. 107). Assim sendo, existe um conhecimento de senso comum, que nos permite compreender determinadas práticas e que se diferencia do conhecimento científico (por ser um conhecimento mais elaborado, por meio de métodos e teorias sociais), mas é a maneira como os sujeito compreende o mundo, sendo a teoria das representações sociais uma maneira de compreender esse conhecimento produzido pelo senso comum.

Ao ser abordada enquanto processo, a teoria das representações sociais “consiste em saber como se constroem as representações, como se dá à incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais” (CRUSOÉ, 2004, p. 107), sendo que pode ocorrer por meio de dois processos: a ancoragem e a objetivação. A objetivação consiste em dar concretude a um determinado conceito, fazendo com que os sujeitos tenham a liberdade de tratar o fenômeno da maneira que bem entender. Já a Ancoragem, é integrar o objeto ou conceito em um sistema de pensamento preexistente, tornando familiar os fenômenos abordados. Nesse sentido é preciso entender que,

[...] as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas. (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 59 *apud* CRUSOÉ 2004, p. 107)

Existem quatro grandes pontos para pensarmos na importância das representações sociais como método de pesquisa. A primeira delas é “o papel que a teoria das representações sociais confere à racionalidade da crença coletiva e sua significação. [...] isto quer dizer que as representações sociais são racionais, não por serem sociais, mas porque elas são coletivas” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p. 11). Segundo, porque existe um conflito entre o individual e o coletivo, que não faz parte somente da experiência do indivíduo, mas é a realidade fundamental da vida social. Terceiro, ela é geral e elástica, o que permite o estudo complexo da realidade social. Quarto, de acordo com Moscovici (1995 *in* GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995), a necessidade de se ter como teoria as representações sociais, é pelo fato de que tanto o social como o indivíduo existem na realidade, porém, eles não são desconexos um do outro.

E, por último, é preciso entender que não existe social sem indivíduo e nem vice-versa, e que esse conflito é importante para a psicologia social e sociologia. A teoria das representações sociais, é contra uma epistemologia do sujeito e do objeto “puro”, centrando o seu na relação que os dois proporcionam. “Ao fazer isso ela recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p. 19). Dessa forma, Moscovici (2000; 1995 *in* GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995), dialogando e criticando Durkheim, percebe que o coletivo encontra sua mobilidade na dinâmica

social, porém abre portas para sujeitos sociais que desafiam e se necessário a transforma. Assim, essa teoria mistura diferentes fenômenos (sociais, psíquicos, afetivos) porque está preocupada com a construção de saberes sociais.

4.3 Trabalho de campo: procedimentos para realização das entrevistas

Ao adentrarmos na Fundação Renascer para desenvolvermos a pesquisa alguns procedimentos foram necessários. Primeiramente, fez-se necessário um primeiro contato tanto com a Fundação como com o Dr. Welington Manguera, atual dirigente. Este procedimento se fez necessário por dois motivos: pedir permissão para desenvolver uma pesquisa nas Unidades de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade da Fundação Renascer e para ter um primeiro contato com o campo, o que me pareceu necessário em uma pesquisa de tamanha complexidade. Logo após a permissão de Dr. Welington, mediante a um termo de consentimento, fomos levados para conversar com o pessoal do SINASE, para assim, marcarmos o dia que iríamos começar as entrevistas. Contudo, inicialmente não foi possível, pois faltavam alguns documentos, que segundo o pessoal do SINASE, eram necessários para dar continuidade ao trabalho. Nesse sentido, tivemos que produzir um outro projeto de pesquisa, de acordo com as recomendações feitas pela instituição, e também, um termo de sigilo e uma cópia das entrevistas.

Após todos os tramites necessários para adentrarmos na Fundação Renascer, fomos liberados para conversar com os jovens, a depender do tempo que eles tinham disponível. Além disso, tivemos que informar ao SINASE em que Unidade de Atendimento desejaríamos desenvolver a pesquisa. Depois de um longo período de conversa decidimos pesquisar os jovens em conflito com a lei que se encontravam dentro da Comunidade Socioeducativa I e II (CASE I e II) – o que contabilizava na época um total de dezoito jovens – pois, em relação as outras unidades, estas eram as que apresentam uma maior facilidade para realização das entrevistas. Entretanto, no decorrer da pesquisa, decidimos conversar somente com os jovens do CASE I, que ficava próximo a Fundação Renascer e continha apenas cinco jovens.

O interesse de pesquisa nesse momento, estava nos jovens internos que haviam cometido algum tipo de ato infracional violento, focalizando os jovens autores de

homicídios¹⁸, o que não foi possível encontrar nessa instituição, pois todos os jovens que lá se encontravam, haviam adentrado no socioeducativo por roubo. Assim, decidimos fazer entrevista com todos os internos que quisessem conversa acerca da sua história de vida e, mais precisamente, da sua relação com a escola e com a transgressão, o que resultou em um total de quatro entrevista, pois apenas um jovem decidiu não dar prosseguimento. O que me chamou bastante atenção, pois, ao mesmo tempo que ele não quis conversar comigo, desde o primeiro momento que adentrei na instituição e tive contato com eles, ele foi o único jovem que tentou falar comigo e que fez algum tipo de interação, o que ao meu ver, demonstrava que ele estava muito interessado na pesquisa. Os motivos pelo qual ele não quis ser entrevistado eu não sei, talvez medo ou insegurança por ainda não confiar em mim, mas segundo ele, se deve pelo fato de estar com dor de cabeça no dia, e quando perguntei se poderia voltar outro dia para continuarmos, o mesmo relatou que não e saiu da sala. É importante enfatizar, que as perguntas que fiz aos jovens foram bastantes fortes e pediam uma alta carga emocional, sendo necessário, ao meu ver, desenvolver uma relação antes de fazer as entrevistas, o que não foi possível por causa do curto tempo que eu tinha em mãos.

Ao ser conduzido a sala de entrevistas, refletir acerca de algumas recomendações propostas pela literatura (PAIVA; SANTO-SÉ, 2007; ROLIM, 2016), e as repassei para os monitores e os agentes. A primeira, era que durante o processo das entrevistas os monitores e os agentes ficassem do lado de fora da sala, para não intimidar e constranger os jovens na hora de responder. Em seguida, fiz uma reorganização dos móveis da sala, para que eu não seja em nenhum momento confundido com técnico da instituição e ao mesmo tempo desconfigurar a “arquitetura do medo” (ROLIM, 2016) que se impunha. Além disso, solicitei um pouco de água, porque caso os internos sentissem sede, não precisariam sair. Mesmo que todos esses procedimentos sejam rápidos e simples, os sentimentos que estavam em jogo são bastante claros e perceptíveis. Eles eram bem-vindos naquele espaço, e de modo algum o entrevistador o teme.

¹⁸ De acordo com Rolim (2016): A criminologia considera “homicídio” todo o crime doloso com resultado morte, o que é observado pelas estatísticas internacionais. No Brasil, as estatísticas oficiais seguem oferecendo números diversos para tais atos delituosos de acordo com os tipos penais que, em nossa legislação abarcam três tipificações: a) homicídios, b) latrocínio e c) lesões corporais seguidas de morte.

Antes de iniciarmos a entrevista de fato, foi lido conjuntamente com os internos o termo de consentimento das entrevistas e foi pedido para que eles assinassem. Nesse sentido, foi preciso mudarmos os seus nomes e omitirmos algumas situações que eles pediram. Além disso, tentamos transcrever as entrevistas e coloca-las no presente trabalho de modo que os internos sejam capazes de reconhecer-se e os leitores não tenham a possibilidade de reconhecê-los.

4.4 Reexperimentando a própria história: As narrativas dos jovens

As entrevistas¹⁹ desenvolvidas com os jovens internos foram divididas em duas partes. A primeira delas por meio de perguntas fechadas, com o intuito de traçar o perfil Socioeconômico desses jovens, e, em seguida, perguntas abertas, com o intuito de compreender a história de vida deles e a representação que eles tinham do universo escolar e do universo dos atos infracionais. No quesito idade, os jovens do CASE I tinham entre 16 e 18 anos, média de idade aceita dentro da instituição. Até o momento da entrevista, todos estavam com ensino fundamental incompleto, sendo que tiveram que parar de estudar devido o processo na justiça, mas retornaram desde que entraram no socioeducativo, que pelo que entendi, é um procedimento exigido dentro da instituição. Assim sendo, eles têm acompanhamento de um pedagogo três dias na semana, disponibilizado pela Fundação Renascer, e que todo mês vai na escola (sem avisar os alunos) recolher informações dos alunos – notas, frequência e comportamento.

Todos os entrevistados possuem um relacionamento amoroso, sendo que, apenas um constituiu família, isto é, casou-se e teve uma filha. Além disso, nenhum deles trabalha (por isso que atualmente eles não possuem renda, sendo necessário a ajuda financeira dos pais), porém já trabalharam ou de carteira assinada ou informalmente.

Em relação a família, em sua maioria, da mesma maneira que eles, os progenitores não deram continuidade aos estudos, sendo que, somente um deles não sabia nada em relação a escolaridade e ocupações dos seus protetores, pelo fato de só ter tido contato com a vó, e, além disso, somente um dentre eles teve um progenitor com Ensino médio completo.

¹⁹ Todas as entrevistas encontram-se transcritas nos anexos A, B, C, D e E

Por último, em sua maioria, eles vivem em bairros periféricos de Aracaju, possuem uma renda familiar abaixo da média (os que não aparecem com renda é porque não possuem renda fixa ou no momento os pais estavam desempregados), sendo que, somente um possui uma renda familiar acima de dois salários mínimo. Todas essas informações podem ser observadas no quadro abaixo:

QUADRO 4: Perfil Socioeconômico dos entrevistados

Id.	1	2	3	4
Idade	18	16	18	17
Escolaridade	4ª série	5ª série	9ª ano	8ª ano
Estado Civil	Namora	Namora	Casado	Namora
Ocupação/Profissão	Nenhuma.	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
Nº de Filhos	0	0	1	0
Cidade de Origem	Nossa Senhora das Dores	Estância	Aracaju	Aracaju
Tempo em Aracaju	7 anos	Ainda mora em Estância	-	-
Bairro Residencial	Maria do Carmo, Santana	Cidade Nova	Santa Maria	Luiz Alves
Nº de pes. em casa	3	3	4	2
Escolaridade da mãe/madrasta	6ª série	Até a 4ª série	-	-
Escolaridade do pai/padrasto	Não estudou.	-	Ensino médio completo	-
Ocupação da mãe/madrasta	Vendedora ambulante (algodão doce)	Dona de casa	Empregada doméstica	-
Ocupação do pai/padrasto	Vendedor ambulante (brinquedos)	-	Trabalha embarcado	-
Renda Pessoal Mensal	-	-	-	-
Renda Familiar Mensal	R\$ 2.000,00	-	-	R\$ 954,00

Fonte: próprio autor

Dando continuidade, dividirei a segunda parte das entrevistas em pequenos subtópicos, nos quais, me baseei no momento de produzir as perguntas. São eles: infância, adolescência, juventude, relação com a escola e com a transgressão.

4.4.1 Infância: as primeiras lembranças

Mesmo com bastante dificuldade, nos relatos contados por esses jovens podemos perceber algumas questões interessantes e em comum entre eles. Ao serem perguntados sobre as lembranças que eles tinham da infância e como era a relação deles com a família e amigos nesse período, os jovens (sem exceção) ficaram um pouco nervosos e com muita vergonha, o que foi se repetindo durante toda entrevista.

Com isso, por meio de respostas rápidas e de longas pausas constrangedoras, eles foram liberando detalhes acerca dessa fase da vida.

De acordo com os entrevistados, na infância eles eram divertidos, brincalhões, mas ao mesmo tempo ousados e mesmo não gostando de briga, brigavam uma vez ou outra, tanto com os amigos da escola (escondido para a direção não ver), como com os amigos da rua e com os próprios irmãos. Para eles, a justificativa disso estava no fato de ser criança e toda criança é ousada. Além disso, nessa fase de vida, o tempo deles era dividido entre as suas brincadeiras preferidas, como jogar bola e videogame com os vizinhos, ir a creche e depois a escola e por último, devido ao fato de seus pais serem cristãos (católicos ou evangélicos), ir à igreja, assim, de modo que seus amigos se resumiam a esses ambientes. .

Nesse contexto, todos os jovens entrevistados passaram por algum tipo de problema familiar durante a sua infância. Desde distanciamento dos pais, seja por meio de morte, seja por meio de separação, a assassinato de algum parente próximo, principalmente, irmãos. Contudo, apesar de todos esses problemas, em um sentido geral, todos tinham uma relação muito boa com a família durante a infância, a ponto de dizer que nela estavam as pessoas mais importantes de suas vidas, pois, segundo eles, além de dar bons conselhos, era a família que cuidava deles quando eles precisavam.

Em sua maioria, os internos gostavam do fato de ser criança, pois para eles, é um período da vida onde você aprende muitas coisas recebe conselhos, se diverte, brinca e ainda por cima, continua com a inocência. Somente o último entrevistado (sujeito 4), revelou que sempre quis ser mais velho e que não sabia direito os motivos.

4.4.2 Adolescência

Na adolescência, os jovens passaram por mudanças significativas em suas vidas. Antigamente, se eles ficavam mais tempo em casa, na igreja e na escola, nessa fase da vida tudo mudou. Eles pararam de ir para a igreja, gazeavam muito as aulas e passavam boa parte fazendo um *rock*. Isso para eles eram festas em alguma casa de praia ou ambiente fechado, com uso excessivo de drogas (maconha, cocaína e entre outras) e com bastante gente do sexo oposto, sendo esses os motivos pelo qual eles disseram que não praticavam mais.

Nesse período eles disseram que adquiriram novos amigos, principalmente na rua e com esses novos amigos eles se divertiam de duas formas diferentes: jogando

futebol e indo a um rock. Além disso, foi o período onde eles passaram a se desinteressar ainda mais do ambiente escolar e começaram a procurar por emprego, todos trabalharam nessa época, sendo que, a motivação estava na necessidade de começar a comprar as coisas sem dependerem dos pais.

Ao serem perguntados dos momentos bons e ruins que eles viveram na adolescência, ocorreu um silêncio constrangedor e, logo após, uma tentativa de mudança de assunto. Nesse sentido, a única coisa que eles falavam era que tinha passado por momentos bons e ruins durante sua vida, mas não entravam de modo algum em detalhe.

4.4.3 Juventude

Em relação a sua juventude, a palavra que estava à tona era esperança. De acordo com eles, a juventude, fase da vida que eles estão vivenciando, é o momento em que eles passaram preso e começaram a pensar acerca das coisas que fizeram. Segundo os entrevistados, se na fase anterior foi o mento que eles entraram no mundo da transgressão, a partir de agora o que eles desejam é uma vida melhor e longe das práticas infracionais. E, ao serem questionados sobre o que é ser jovem? Eles responderam imediatamente, uma pessoa alegre, que estuda, não trabalha e não se envolve com malandragem.

Nesse sentido, em sua maioria, pensar em juventude é pensar quase na fase adulta, período no qual, segundo eles, querem terminar os estudos, trabalhar, constituir uma família e mudar de vida, pois isso seria motivo de orgulho e felicidade. Entretanto, mesmo com esse pensamento, eles concordam que não será fácil conseguir, pois tudo na vida é difícil, o que não pode é desistir, mas eles já estão felizes pelo fato de estarem pensando na mudança.

É importante enfatizar, que um dos entrevistados não quis comentar nem sobre o passado, nem sobre o futuro. Ao ser perguntado o motivo, é que ele tinha feito muitas coisas erradas e para não ficar atribulado, era melhor esquecer, o que não quer dizer necessariamente que ele tinha vergonha, mas que o fato de esquecer foi a maneira que ele encontrou de seguir em frente, mesmo com os erros.

4.4.4 Relação com a escola

A idade com que os entrevistados entraram na escola difere muito, sendo as extremidades sete anos (direto na escola) e três anos (passando por creche). Nesse

sentido, eles fizeram bastante questão de deixar claro que nunca gostaram de estudar, independentemente, da idade que entraram e saíram. Para eles, os pais podiam matricular, deixar de castigo, fazer o que for, mas eles gazeavam e tomavam suspensões. Entretanto, eles nunca deixaram a escola definitivamente, somente depois que cometeram a transgressão, (voltando agora, depois que entraram no socioeducativo), mesmo indo e não entrando na sala, pois quando entrava, ficavam brincando e iam para diretoria.

Em relação ao que eles gostavam da escola, eles disseram que dos professores que tinham respeito, carinho e conversavam com eles; além disso, das amizades que fizeram lá e do aprendizado que obtiveram dentro da instituição. Contudo, o fato deles gostarem do que aprenderam na escola, é porque para eles, a escola é o único caminho que eles poderiam percorrer para conseguir trabalhar, pois estudar mesmo era ruim, um tédio. Quando questionados a respeito do que não gostavam da escola, eles demoraram muito pra responder, relatando, depois de muito tempo, que não gostavam de ficar na sala e de não poder fazer nada que já levava broncas da diretora e até mesmo suspensão. Sendo que, segundo os relatos, eles não tinham nenhuma dificuldade na escola, o problema estava no fato de que eles não queriam estudar, queriam brincar.

Quando perguntados se eles gostavam ou não de estudar, a resposta foi unânime, não, mas tenho que estudar, pois é uma obrigação da pessoa para arrumar um trabalho melhor. Já em relação aos professores da época, eles gostavam de alguns, pois paravam para conversar, davam conselho e entendiam o que eles estavam passando, em resumo, escutavam e compreendiam o que estava acontecendo com eles. E, por esse motivo, eles não tinham um professor que não gostassem, pois, os professores estavam ali desempenhando a sua função e não faziam nenhum mal a eles, o que eles não gostavam era das matérias, pois achavam complicadas demais.

4.4.5 Relação com a transgressão

As experiências criminais dos jovens são bem diversas, cada uma com sua peculiaridade. Nesse sentido, ao serem perguntados acerca da infração cometida (o que tinha levado eles ao CASE; a transgressão cometida; os detalhes) eles sentiram algumas dificuldades em responder, a não ser o último entrevistado, que falou toda a sua trajetória. Mas em sentido geral, todos que estavam ali cometeram roubo e furto,

e somente um deles que além desses atos infratores, atirou em um rapaz que tentou fugir. As motivações que levaram eles a cometer o ato infracional foram diversas, mas o que todos concordaram é que foi a falta de renda e de aparelhos tecnológicos que eles queriam ter, mas não conseguiam e por isso roubavam.

Não obstante, de acordo com eles, depois que os crimes foram descobertos eles passaram por três instituições da Fundação Renascer, a USIP, logo no início, quando eles estavam no internamento provisório; em seguida, CENAM, onde cumpriram a maior parte da pena em reclusão; e agora, CASE 1, passando pelo processo de ressocialização. De acordo com eles, suas famílias ficaram bastante tristes ao saberem, pois, seus pais não imaginavam que o filho estava cometendo atos ilícitos, porém eles não os abandonaram. Já na Escola, ninguém ficou sabendo e até hoje não sabem.

Segundo a maioria dos entrevistados, eles não querem mais ver os antigos amigos, querem mudar de vida e para isso seria necessário conhecer outros amigos, somente um que falou que ainda entra em contato com os amigos que não estão presos e que pretende continuar, mas se afastar definitivamente do mundo do crime. Por fim, segundo eles, essa foi a lição que eles tiraram disso tudo, que o mundo do crime é uma grande ilusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as representações sociais que os jovens tinham da escola e do mundo dos atos infracionais e que foram expostas nas entrevistas, podemos perceber que a relação entre fracasso escolar e a prática infracionais não é tão simples. Nesse sentido, para os atores sociais a escola até pode ser considerada um ambiente por onde eles irão aprender muito sobre a realidade social, mas nada disso tem sentido, pois o que está em jogo aí é a sobrevivência econômica. Assim sendo, o sentido que estes jovens veem na escola é de um percurso necessário e obrigatório para conseguir algum emprego no futuro, sendo essa a finalidade, arranjar um trabalho.

De acordo com Charlot (2002), essa é a questão-chave para se entender esse novo modo de articulação entre escola e sociedade, que vem sendo introduzida nos últimos anos, mais precisamente a partir dos 60 anos. Pois, foi nesse período, com o alto desenvolvimento capitalista, que a escola passou a ser o caminho mais seguro para ter “uma boa profissão”, ou mesmo, simplesmente um emprego. Assim sendo, Charlot (2002) diz que:

Hoje a possibilidade de encontrar trabalho e, ainda mais, a de encontrar um “bom trabalho” (interessante, bem pago, bem situado na hierarquia social) depende do nível de êxito na escola. Por consequência, esse êxito é um ponto de passagem obrigatório para ter uma vida “normal” e, ainda mais, para beneficiar-se de uma ascensão social. Em outros termos, é sua vida futura que os jovens jogam na escola. Há aí uma fonte de forte tensão no universo escolar. Essa tensão é ainda mais forte porque a representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a ideia da escola como um lugar de sentido e de prazer. De sorte que o distanciamento é cada vez maior entre a importância da escola (que permite ascender a uma vida desejável, ou ao menos, “normal”) e o vazio da escola no dia-a-dia (onde o jovem, sobretudo nos meios populares, aprende coisas que não têm sentido para ele). (p. 440)

Desta forma, essa perda de sentido e de prazer no saber e na escola, fazem com que esses jovens passem por “experiências sociais de fracasso escolar”, como reprovação e até mesmo desistência, mas que não são definitivas, pois existe o retorno, nessa tentativa de ressocialização. É importante entender que conjuntamente a essa perda de sentido na instituição escolar, os jovens passam a encontrar sentido e prazer em outros ambientes, como por exemplo o *rock*. Nesse sentido, o *rock* não é simplesmente uma distração a mais na vida desses jovens, mas um momento de socialização onde eles podem se divertir com os seus amigos e fazer coisas que para eles, naquele momento, tem sentido, mesmo que depois eles venham desmentir.

Todavia, tais representações não são suficientes para dizermos que existe uma relação de interdependência entre “as experiências sociais de fracasso escolar” e as

práticas transgressora, pois, no discurso dos jovens, o que estava em jogo não era somente a sua exclusão escolar (mesmo que isso seja uma questão importante de pesquisa e de compreensão dessa realidade), mas a sua condição econômica. Para eles, o fato deles não terem condição econômica para comprar os objetos que eles gostam é um dos principais motivos para cometer o ato infracional, já que a possibilidade de obtenção do objeto por meio lícito era difícil tanto devido à dificuldade de avançar na escola, para conseguir um emprego bom e a possibilidade de se manter no emprego em que eles já tinham.

Não obstante, o presente trabalho observa nessa relação entre desemprego e fracasso escolar, um dos principais fatores de risco para que esses jovens tenham cometido a transgressão, porém não únicos, pois como já foi explicado anteriormente, não tem como pensar a prática de atos infracionais, sem pensar em um conjunto de fatores que a depender da intensidade que se anexa na história de vida desse jovens, podem ou não, leva-los a cometer atos infracionais (ROLIM, 2016; PAIVA; SANTO-SÉ, 2007; SAPORI; SOARES, 2014).

Por fim, queríamos dizer que essa pesquisa exploratória não quer de modo algum acabar ou resolver a discussão acerca da temática juventude e atos infracionais, muito pelo contrário, pretendemos apenas trazer outros pontos de vista acerca do debate e assim, enriquece-lo mais. E, além disso, que no decorrer da pesquisa vários questionamentos acerca dessas práticas infracionais surgiram e que pretendo discuti-los posteriormente, no mestrado, assim como os que não foram possíveis discutir nesse breve trabalho de conclusão de curso.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. 1997.

ABRAMO, Helena W.; VENTURI, Gustavo; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Instituto Cidadania, 2005.

ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. **Rio de Janeiro: LTC**, 1981.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo (Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, trad.). **Lisboa: Edições**, v. 70, 1977.

BRANDÃO, Ana Maria. Entre a vida vivida e a vida contada: a história de vida como material primário de investigação sociológica. 2007.

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Zahar, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 57-82, 2007.

BERGER, Peter L. Perspectivas sociológicas: uma visão humanística. **Petrópolis: Vozes**, v. 2014, 1976.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
CERQUEIRA, Daniel Coordenador et al. Atlas da violência 2018. 2018.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, v. 20, p. 17-34, 2002.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 2013.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, 2002.

CRUSOÉ, Nilma. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista Ano II**, n. 2, p. 105-114, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?. **Educar em revista**, n. 38, 2010.

DAYRELL, J.T.; LEÃO, G.; BATISTA, J. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. In: SPOSITO, M. (Org.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007

DAYRELL, Juarez. Juventude, socialização e escola. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 1, p. 298-322, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DURKHEIM, Emile. As regras do método sociológico. 2009.

GUARESCHI, Pedrinho Org; JOVCHELOVITH, Sandra Org. Textos em representações sociais. In: Textos em representações sociais. 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Editora Record, 2004.

LEVINE, Donald N. **Visões da tradição sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MACHADO, Dinair Ferreira et al. Trajetórias de jovens em conflito com a lei: passado e presente. 2011.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. **Mannheim. São Paulo: Ática**, p. 67-95, 1982.

MOLINA, Antonio Garcia Pablos de; GOMES, Luiz Flávio. **Criminologia**. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação, Porto Alegre**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. In: **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2016.

OLIVEIRA, Tâmara maria de. Do diferente e do mesmo: manifestações de junho e sociologia da juventude. In: III SECIRI (III SEMINÁRIO DE ESTUDOS CULTURAIS, IDENTIDADES E RELAÇÕES INTERÉTNICAS), 2013, Universidade Federal de São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: TOMO, 2013 ROBERT, Philippe. Sociologia do crime. Vozes, 2010.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude—alguns contributos. **Análise social**, p. 139-165, 1990.

PAIVA, Vanilda; SENTO-SÉ, João T. Juventude em conflito com a lei. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2007.

PEDÓ, Jane Cláudia Jardim; DA SILVA, Claudiana Bastos; DA SILVA, Maria Aparecida Costa Carvalho. adoLesCentes em ConFLito Com a Lei e o sistema soCioeduCativo em serGipe: um oLhar soBre a FundaÇÃo renasCer. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT**, v. 3, n. 2, p. 189-208, 2016.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. 1997.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 83-104, 2008.

RAMALHO, Catarina Sofia Casanova. Da biografia à história de vida—percurso de uma jovem. 2016.

ROLIM, Marcos. A formação de jovens violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema. **Curitiba (PR): Appris**, 2016.

SAPORI, Luís Flávio; SOARES, Gláucio Ary Dillon. Por que cresce a violência no Brasil? Editora PUC Minas, 2014.

SILVA, Aline Pacheco et al. " Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, v. 1, n. 1, 2007.

SILVA, Luiz Antonio Machado da. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. **Sociedade e estado**, v. 19, n. 1, p. 53-84, 2004.

TINOCO, Rui. Histórias de vida: um método qualitativo de investigação. Acedido a Março, v. 9, p. 2010, 2004.

WEBER, Max. A "objetividade" do conhecimento nas Ciências Sociais. *In*: COHN, Gabriel. (org.) Weber. São Paulo: Ática, 2005.

WEBER, Max. A "objetividade" do conhecimento na ciência social e na ciência política. **Metodologia das ciências sociais**, v. 4, 2001.

ANEXO A

Roteiro de entrevistas

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Cor:
- 4- Estado Civil:
- 5- N^a de Filhos:
- 6- Uso de alguma substância química:
- 7- Moradia:

→ Pergunta Base (Fonte: Charlot): “Desde que nasci aprendi muitas coisas na minha família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que estou esperando?”

- Perguntas norteadoras (Fonte: Dinair):
 1. Fale sobre sua infância, a partir da sua primeira lembrança. (primeira pessoa, você ficava em casa quem cuidava de você, era arteiro, tomava bronca). (convivência familiar, relacionamento com os familiares, vínculos)
 2. Fale sobre a brincadeira que você mais gostava, sobre os seus primeiros amigos, como eles eram, como foi a entrada na escola, dificuldades e problemas encontrados. (convivência familiar, relacionamento com os familiares, vínculos)
 3. Fale sobre sua adolescência (os amigos, a primeira festa (balada), primeiro emprego, sonho, dificuldades e problemas encontrados. (convivência familiar, relacionamento com os familiares, vínculos).
 - 1- Fale sobre a juventude como está sendo, expectativas para o futuro. (convivência familiar)

ANEXO B

SUJEITO 1

- **Desde que você nasceu, você aprendeu muitas coisas, na família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que você aprendeu, quais as mais importantes?**
 - A mais importante é respeitar... respeito.
- **E onde você aprendeu essa coisa?**
 - Respeito, aqui na unidade, também [...] me dando conselho. Dentro de casa, meu pai, também, minha família.
- **E agora, o que você está esperando aprender?**
 - Aprender... (riso) aprender, agora... (riso) rapaz, é o quê? Fazer curso de mecânico pra aprender, né, a trabalhar, ser alguma coisa na vida, mais tarde.
- **Vamos falar um pouco agora sobre sua infância. Você poderia falar um pouco da sua infância, desde a sua primeira lembrança, como foi sua infância, você lembra como foi sua infância?**
 - Pessoa alegre, brincalhona.
- **E qual era a pessoa mais importante pra você, na sua infância?**
 - Na minha infância... as pessoas mais importantes eram minha mãe e meus irmãos.
- **E você gostava muito de ficar em casa?**
 - Ficava, ia pra casa, também passeava. Ia pra piscina, final de semana.
- **E quem cuidava de você nessa época?**
 - Nessa época era a minha mãe.
- **Seus pais eram separados?**
 - Eram. Meu pai era separado.
- **Sua família frequentava algum tipo de Igreja?**
 - Minha mãe frequentava a Universal. (...) Meu pai era separado dela...
- **Mas você não vivia com seu pai nessa época...**
 - Não, só depois que ela faleceu, eu fui morar com meu pai.
- **Você nessa época era muito “danado”, era “quietinho”, arrumava muita confusão? Como era?**
 - (risada tímida) Não, eu era ousado. Uma pessoa... criança... era ousado...
- **Brigava muito? Ficava de castigo?**
 - R: (sorriso breve) Ficava.
- **Você tinha ou tem irmãos?**
 - Tenho.
- **Quantos?**
 - Dez e dois morreu já.
- **E morreu de quê?**
 - De tiro.
- **De tiro? Mas foi recente?**
 - Não, já tem tempo, também. Já tem uns sete anos... o mesmo tempo da minha mãe.
- **Mas foi com a polícia...?**

- Não.
- **E como você se dava com esses irmãos na sua infância?**
 - Eu não... assim... eles moravam aqui na capital e eu estava morando lá no interior, naquele tempo, e eles iam lá visitar minha mãe. Passavam uns três dias e vinham para cá de volta, que eles já eram casados. Morava por aqui, mais meu pai.
- **E você tinha amigos, nessa época?**
 - Tinha. De colégio, da rua... da rua que eu morava.
- **E se dava bem com eles?**
 - Dava.
- **Você brincava muito...? Do que você gostava mais de brincar?**
 - De bola. Brincar mesmo, eu gostava mais era de jogar bola mesmo. Videogame...
- **Você gostava de ser criança?**
 - (rindo de forma espontânea, menos tensa) Gostava. Porque a pessoa aprende muitas coisas, também. Já recebendo conselho, de criança... Muitas coisas...
- **Fale um pouco sobre a escola. Como era a sua vida na escola?**
 - Ah, meu pai... minha mãe... me matriculava. Minha avó me deixava de castigo, mas eu gazeava aula.
- **Você sempre gazeou?**
 - Era... chegava eu já apanhava. Aí depois que eu vim pra cá, eu parei de estudar. E voltei a estudar agora, quando eu estou na unidade.
- **Com que idade você entrou na escola?**
 - Com... seis.
- **O que você gostou da escola?**
 - Eu gostei... o respeito que a professora tem pelo aluno e, também, aprender mais, né? Alguma coisa pra ser alguma coisa, também, mais tarde.
- **Teve alguma coisa que você não gostou na escola?**
 - (risada nervosa) Não... gostei (gostei arrastado, terminado com uma risadinha). É porque... é osso frequentar a escola... **[Porque?]** Não sei... no momento eu não tinha vontade de frequentar.
- **Mas você gosta de estudar?**
 - Agora eu quero o melhor pra mim. Eu quero estudar, quero trabalhar.
- **Mas, na sua infância, você gostava de estudar?**
 - Na minha infância... (riso) eu não gostava não... porque... não... porque... eu não sei dizer. Essa pergunta, eu não sei não. Gostava de estar brincando na rua.
- **Você foi reprovado alguma vez?**
 - Já... foi ruim... porque pra frequentar a escola, também, era ruim... não frequentava muito...
- **Mas porque não frequentava muito a escola... tinha problemas...?**
 - Não... não tinha problema não! Minha mãe me dava conselhos, minha avó me botava de castigo. Por causa de mim mesmo. Eu saía pra jogar bola. Não ia para o colégio... gazeava aula e ia bola.
- **Você deixou de frequentar a escola, no caso. Por quanto tempo?**
 - Rapaz... já tem um bom tempo. Tem o quê? Tem... 2009. 2009, vim estudar agora, em 2018.

- **O que te levou a sair da escola?**
 - O que levou mais a sair... as amizades, também, ruim, quando eu vim morar aqui na capital, que eu fui me misturando. Aí foi... Fazendo... Afastando mais da escola.
- **Você teve algum tipo de dificuldade na escola?**
 - Na escola... não.
- **Como eram seus professores nessa época?**
 - Minha professora era legal. Dava conselho.
- **Qual foi o professor que você mais gostou?**
 - O que eu mais gosto é o da nova [escola], a professora.
- **Quem?**
 - Eu me esqueci o nome, mas ela é gente boa. Porque eu vejo que ela quer o melhor pra meu pai, pela pessoa, pra pessoa se interessar mais.
- **Mas naquela época que infância você não gostava de nenhum professor?**
 - Gostava, mas na minha época de criança eu não frequentava muito o colégio...
- **Você poderia falar um pouco sobre... dos seus 12 aos 16 anos mais ou menos, você poderia falar um pouco sobre essa sua adolescência?**
 - (Alguns minutos de silêncio) É... (risada constrangida) como assim? **[Como foi sua adolescência?]** Minha adolescência... teve momentos bons e momentos ruins, na minha adolescência. **[E quais seriam esses momentos bons?]** (pausas nervosas) Ah... momento bom que eu tenho pra falar é agora, que eu voltei a estudar, e momento bom quando eu tinha essa idade... só vinha aprontando, desde os 13 anos, passando só pelo FEBEM, foi muito bom não. **[E momentos ruins?]** Momentos ruins eu tenho um bocado, também.... ver minha mãe falecendo e meus dois irmãos, que morreram... meu avô, também.
- **Você adquiriu novos amigos, na adolescência?**
 - Sim.
- **Em quais lugares?**
 - No bairro que eu moro, fora do bairro que eu moro, também.
- **Quando você tinha entre 12 e 18 anos, você frequentava a escola?**
 - Não, meu pai me matriculava, mas eu não ia. Ia no colégio, saía, mas... não frequentava. Para aprender, se interessar mesmo, naquele momento, não...
- **Nessa época você gostava da escola?**
 - Eu não me interessava muito a estudar não. Mas, agora, eu quero meu melhor, quero trabalhar e construir minha família.
- **Mas porque você não se interessava pela escola?**
 - (risada nervosa) Porque... sei dizer não.
- **Você teve algum tipo de emprego nessa época?**
 - Já trabalhei de ajudante, de servente, fazendo artesanato e no lava-jato, lavando carro.
- **O que você esperava ou queria da vida nessa época?**
 - Nessa época... um emprego melhor para me afastar mais das amizades, para ser alguma coisa mais tarde.
- **E festas, namoro, como era isso na sua vida, nessa época?**
 - Ia pras festas, ia pra *rock* (*fica meio mundo de pessoas bebendo, escutando música de Parangolé*)... alugava uma casa de praia na

Aruana, chamava as colegas, os amigos, e fazia. [...] tem muita mulher, tem vários amigos, também... aí a pessoa quer curtir....

- **Nessa época de adolescência, como era que você via o futuro?**
 - Eu não pensava muito no meu futuro não. Pensava só em brincar mesmo, esses negócios, não me interessava em estudar. Agora que estou me interessando mais. [...] Pensava em ter minha família, minha casa, meu trabalho, tudo honestamente. (...) Quando eu vim pra cá, pra capital, eu fui me envolvendo com más influências e deu no que deu.
- **Quais as maiores dificuldades e problemas que você viveu durante sua adolescência?**
 - A minha dificuldade mesmo foi quando minha mãe faleceu.
- **Existia muita diferença/conflito entre o que você fazia com seus amigos na adolescência e o que fazia na escola? O que você gostava de fazer com seus amigos na adolescência?**
 - Não. (...) Jogar bola, jogar videogame.
- **Isso atrapalhava sua relação com a escola?**
 - Não, isso daí [preferir jogar que estudar] foi um interesse meu, porque tudo vai do interesse da pessoa. Se eu tivesse focado [na escola], não estaria onde eu estava hoje.
- **Você acha que seus amigos não tiveram a ver com os problemas que você teve na escola?**
 - Não, mas... quando eu vim de lá pra cá, que eu fui me envolvendo com os amigos, aí foi afastando mais da escola (...) fui me envolvendo com outras pessoas e fui me afastando do colégio. Aí parei de estudar e só voltei agora.
- **Bonita a sua tatuagem. Você tem outras?**
 - Tenho. Uma da minha mãe e a de meu pai. (...) Uma carpa. (...) Eu vi na revista e fiz. Agora o povo que fica falando que tem significado, eu nem ligo. (...) Para mim, não significa nada, é só pelo gostar mesmo.
- **Você poderia falar sobre a infração que você cometeu: o que te trouxe aqui? O que você cometeu? Dar-me os detalhes dos seus crimes?**
 - (risada constrangida) Não... só falar... também teve... teve alguns que teve necessidade, teve uns que nem teve. (...) Porque eu queria uma coisa, não conseguia ter, aí eu fazia *coisa errada* para poder ter. Mas o melhor jeito não é esse, né? **[Você poderia dar um exemplo?]** Eu... para falar assim, negócio de roubo... **[Não, pode ficar tranquilo. Ninguém vai saber que foi o **** que falou isso]** (silêncio). Não, pra falar assim de roubo... **[Você não gosta?]** Não gosto de falar não (...) negócio ruim que passou pela vida, eu não tenho mais isso, eu não gosto de ficar lembrando.
- **Não se sinta pressionado a responder. Só responda realmente se você se sentir à vontade. Você cometeu alguma infração com amigos?**
 - Cometi.
- **Essa de agora, que te trouxe aqui, foi com amigos?**
 - Foi.
- **E como foi que vocês resolveram fazer isso?**
 - Foi do nada... eu chamei para ir ao *Show de Calçada*, nós fomos. Chegando lá, começamos a usar cocaína, eu estava armada. Aí a gente foi roubar um carro. Aí a polícia foi e prendeu a gente em flagrante com arma de fogo e com disparo, que eu havia disparado no motorista do

carro. Aí a gente foi preso com um revólver. Só eu e ele [o amigo] fomos presos, levados à delegacia, passei seis meses no SENAN, e vim pra cá.

- **Você estudava nessa época?**
 - Nessa época não.
- **Por que você quis participar dessa infração?**
 - (silêncio longo) Essa resposta eu não sei te dizer não. Porque eu vi necessidade, também. Queria ter coisa e não tinha. Essa resposta aí “tá osso”.
- **Como esse crime foi descoberto?**
 - Foi em flagrante.
- **Por que você disparou na hora?**
 - Eu não disparei para atingir ele [o dono do carro]. Eu disparei somente para assustar e ver se ele parava o carro, porque, quando nós abordamos, ele passou a marcha do carro. Aí, eu dei um tiro para cima, então ele saiu correndo com o carro e, quando ele saiu correndo, os homens [policiais] nos pegaram. **[Vocês estavam a pé, na época?]** Não, a gente tinha ido pro show de calçada de *Uber*, aí ele deixou a gente lá e, na volta, nós fomos por dentro da Orla...
- **E por que você andava armado, na época?**
 - Naquele tempo tinha esses problemas que “coisou” meu irmão, eu estava trabalhando naquele tempo, também, no lava-jato... aí eu juntei dinheiro e comprei.
- **Mas, qual o intuito de você ter uma arma?**
 - Eu não comprei para roubar nada não. Eu comprei para a minha segurança.
- **Você tinha conflitos nessa época?**
 - Nessa época em que eu fui preso, não eu, mas sim os problemas que meu irmão tinha, que matou meus dois irmãos e eu ficava com medo deles virem atrás de mim, também.
- **Como sua família reagiu ao saber de sua infração?**
 - Não foi a primeira vez que eu fui preso, essa.
- **Você já cometeu outros atos? A primeira vez foi com quantos anos?**
 - (sorriso nervoso) Comecei na adolescência, com uns 14 ou 15 anos.
- **O que você fazia nessa época?**
 - Não sei dizer não. Essa pergunta eu não sei.
- **Qual era o tipo de crime que você cometia?**
 - Tudo o que eu passei pela unidade foi de roubo de aparelho de celular, roubo de casa, de carro, outro roubo de carro e outro roubo no interior, que foi de um restaurante. Todos os processos que eu fui preso foi roubo (...)
- **E o que te motivou a cometer esse crime?**
 - Não era decidido já pra fazer, era do nada. Não era organizado. Vinha do nada.
- **Como sua família reagiu ao saber desses atos que você cometia?**
 - Meu pai foi me ver, começou a me dar meio mundo de conselhos. Não só meu pai como meus amigos, que também nessa vida a pessoa tem amigo bom e amigo ruim e uns amigos que é da Igreja começaram a me dar conselhos, também.

- **E na escola, como as pessoas reagiram ao saber?**
 - É que na escola que eu estou estudando agora quase ninguém sabe que eu sou da unidade e também eu não comento.
- **Como foi seu processo na Justiça até você chegar aqui nessa unidade? Você passou por outras?**
 - Passei pelo outro semi[aberto] já. Aí, desse outro processo, caí nesse já: roubo de carro, mão armada, e os outros processos que eu estou vindo, alguns já estão sendo arquivados.
- **Você espera reencontrar com seus amigos que ficaram para trás?**
 - Os amigos que querem meu bem eu quero me reencontrar, mas já com a minha família, com a minha casa, com o meu trabalho.
- **E como é que você pretende reencontrá-los? No *rock* de novo?**
 - Não, na Igreja.
- **Você ia à Igreja com sua mãe? Você ainda vai ou deixou de ir?**
 - Eu vou de vez em quando e aqui também tem culto.
- **Qual religião?**
 - Católica. Vem vários tipos: vem da Universal, vem de... esqueci o nome.
- **Com tudo isso que você me contou sobre sua vida como infrator, o que você aprendeu?**
 - O que eu aprendi foi que essas coisas do crime... a maioria é... a maioria não, "É" ilusão. Aprendi que o crime não presta, que eu quero o meu melhor, quero construir minha família e não quero morrer cedo. Nessa vida tem três caminhos: ficar numa cadeira de rodas, morrer ou estar preso. E eu não quero isso de novo, eu quero meu melhor: quero estar estudando, fazer a minha família.
- **O que você espera fazer se fosse liberado daqui? Se fosse liberado hoje, o que você espera fazer?**
 - Hoje? Tirar meus documentos e fazer currículo, para trabalhar, seja do que for, mas trabalhar.
- **O que é ser jovem pra você?**
 - O que é ser jovem? Eu não sei dizer, essa pergunta... (...) ser alegre. Jovem é uma pessoa alegre.
- **O que de bom você viveu na sua juventude?**
 - Muitas coisas, também. A minha irmã, também, teve um sobrinho. Foi felicidade na família.
- **E de mau, o que você vê de mau na sua juventude?**
 - Várias coisas. (silêncio longo)
- **O que você espera fazer e ser quando for adulto?**
 - Trabalhar, estudar e ter minha família.
- **E você acha que será fácil ou difícil conseguir isso?**
 - Nada na vida é fácil, né? A gente tem que passar pela batalha e nunca desistir. Sempre persistir no sonho, que nada é impossível.
- **E você pensa em construir uma família no futuro? Porque?**
 - "Oxe", o que eu mais quero é ter uma família. Porque é um orgulho pra todo mundo... todo mundo quer ter uma família e é orgulho. E é o que eu quero ter: orgulho, felicidade.
- **Você se orgulha do que você é hoje? Você se acha feliz?**
 - Acho. Aos pouquinhos eu estou melhorando e estou me achando melhor.

- **Você tem algum amigo ou familiar que tenha a mesma idade, que cresceu com você, teve as mesmas experiências, mas que não cometeu nenhum crime?**
 - Meu primo, mas ele jogava bola, mas ia pro colégio e ficava certo. Está estudando até hoje. (...) Tem 18 anos (...) Mora em Dorés.
- **Você acha que seu primo viria aqui conversar com a gente?**
 - Acho que ele está na Universidade, que ele vem pra cá. (...) Só conversando com ele para ver... Talvez...

ANEXO C

SUJEITO 2

- **Desde que você nasceu, você aprendeu muitas coisas, na família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que você aprendeu, quais as mais importantes?**
 - Na família.
- **E agora, o que você está esperando aprender?**
 - Muita coisa. Aprender um trabalho.
- **Vamos falar um pouco agora sobre sua infância. Você poderia falar um pouco da sua infância, desde a sua primeira lembrança, como foi sua infância, você lembra como foi sua infância?**
 - Eu trabalhava na feira, antes, pegava carrego. Aí fui crescendo, comecei a trabalhar na oficina, consertando pneu de moto, de bicicleta.
- **E qual era a pessoa mais importante pra você, na sua infância?**
 - Primeiro nossa mãe, né, que está do nosso lado; depois, nossos irmãos e Deus.
- **E você gostava muito de ficar em casa?**
 - Ficava mais em casa mesmo. Não saía muito não.
- **E quem cuidava de você nessa época?**
 - Minha mãe.
- **Sua família frequentava algum tipo de Igreja?**
 - Católica.
- **Você ainda frequenta?**
 - Não, frequento não.
- **Você nessa época era muito “danado”, era “quietinho”, arrumava muita confusão? Como era?**
 - Não gostava de briga não.
- **Tinha muitos irmãos?**
 - Não. Eu tenho, mas só quem morava na minha casa éramos eu, minha mãe e o pequeno.
- **Você tem mais ou menos quantos irmãos?**
 - De parte de mãe e de pai, cinco.
- **Você se dava bem com eles na infância?**
 - A gente brigava, né? Irmão briga direto.
- **E você tinha amigos, nessa época?**
 - Tinha. Vizinhos mesmo, que morava lá na rua.
- **E se dava bem com eles?**
 - Dava.
- **Você brincava muito...? Do que você gostava mais de brincar?**
 - De bola. Jogo também... “GTA”.
- **Você gostava de ser criança?**
 - É bom, né? Porque se diverte, brinca, um bocado de coisa.
- **Fale um pouco sobre a escola. Como era a sua vida na escola?**
 - Eu ia direto. Só que teve uma hora que eu parei de ir. Não sei, parei, de repente.
- **Com que idade você entrou na escola?**
 - Quatro anos, na creche e, depois, em outros colégios.

- **O que você gostou da escola?**
 - Aprender as coisas. Escola é bom.
- **Teve alguma coisa que você não gostou na escola?**
 - Muitas coisas, também. Um bocado de coisa. (...) Eu saía da sala, pegava suspensão, ficava três dias sem ir.
- **Mas você gosta de estudar?**
 - Gosto, porque é obrigação da pessoa, para arrumar um trabalho. Porque, hoje em dia, a pessoa só arruma o trabalho se tiver estudo. **[Mas uma coisa é ser obrigado a estudar, outra é gostar. Você acha que gosta de estudar?]** Rapaz... gosto, né...
- **E você gosta do que, no estudo?**
 - De tudo. Muitas coisas.
- **Você foi reprovado alguma vez?**
 - Já. Dois anos.
- **E como foi isso?**
 - Quando chegava na prova, eu não fazia a prova. Não respondia. Aí quando chegava no dia de dar a nota, não tinha a nota que precisava para passar.
- **Você deixou de frequentar a escola por quanto tempo?**
 - Dois anos.
- **Você faltava muito? E porquê?**
 - Tem nem como explicar.
- **Você teve algum tipo de dificuldade na escola?**
 - Não.
- **Como eram seus professores nessa época?**
 - Ah...
- **Qual foi o professor que você mais gostou?**
 - Uma professora lá, que me dava conselho. (...) Ciências.
- **Qual era o que você menos gostava?**
 - Nenhum, né. Ninguém nunca me fez mal.
- **Você poderia falar um pouco sobre... dos seus 12 aos 16 anos mais ou menos, você poderia falar um pouco sobre essa sua adolescência?**
 - Rapaz... foi diferente de quando era menor... (...) quando vai crescendo, as coisas vão mudando... um bocado de coisa.
- **Você adquiriu novos amigos, na adolescência?**
 - Uns da infância, outros novos.
- **Em quais lugares?**
 - No bairro que eu moro, às vezes na praça, quando eu ia.
- **Quais coisas você mais gostava de fazer na adolescência?**
 - Passear. Jogar bola... (ainda jogo).
- **Quando você tinha entre 12 e 18 anos, você gostava da escola?**
 - Gostava, porque era bom, interessante. Depois, eu parei.
- **Porque você parou de estudar?**
 - Não sei.
- **Você teve algum tipo de emprego nessa época? Gostava de trabalhar com isso?**
 - Trabalhava na feira, pegando carrego, de segunda a sexta. Gostava, era bom, tirando o suor.
- **O que você esperava ou queria da vida nessa época?**

- Não sei. Nunca pensei...
- **E festas, namoro, como era isso na sua vida, nessa época?**
 - Namorava, de boas. Não gostava não de festas.
- **Tem uma coisa que os meninos falaram aqui, que eu queria saber se você conhece: *rock*.**
 - *Rock*? Nunca fui. *Rock* é sair para beber, para passear. Nunca fui.
- **Nessa época, você frequentava alguma Igreja, tinha alguma religião?**
 - Só quando eu era menor, mesmo.
- **O que foi que te fez sair da Igreja?**
 - Só cheguei a ir uma semana, eu não frequentava direto não.
- **Quais as maiores dificuldades e problemas que você viveu durante sua adolescência?**
 - Não sei... muitas. Dificuldades muitas.
- **Existia muita diferença/conflito entre o que você fazia com seus amigos na adolescência e o que fazia na escola? O que você gostava de fazer com os amigos da escola?**
 - Não. Era a mesma coisa. Brincar de pega-pega, de bola.
- **Você poderia falar sobre a infração que você cometeu: o que te trouxe aqui? O que você cometeu?**
 - Roubo. Na praia (do Abaís), um arrastão. Fui preso, fui pro SENAN. Aí, de lá, fui mandado pra cá. (...) Estava numa festa lá, no Carnaval, aí... fui. Eu e outro parceiro. Eu e ele, de moto.
- **Você sabe pilotar?**
 - Não, o outro que estava.
- **E como foi que vocês decidiram fazer isso?**
 - Ele me chamou e eu fui. Foi de repente.
- **Você estudava nessa época?**
 - Não, eu tinha parado.
- **Por que você quis participar dessa infração?**
 - Sei lá... (silêncio curto)
- **Como esse crime foi descoberto?**
 - Teve um acidente: um carro bateu na moto, aí a vítima estava passando e nos reconheceu. Aí fomos para a delegacia.
- **Como sua família reagiu ao saber de sua infração?**
 - Ficou preocupada como soube, minha irmã foi lá, correndo.
- **E sua mãe, como reagiu?**
 - Mal, né? Ver que o filho está preso...
- **E na escola, como as pessoas reagiram ao saber?**
 - Eu não estava estudando ainda não.
- **Qual foi o processo pelo qual você passou até chegar aqui? Você foi preso e depois... o que aconteceu? Quanto tempo transcorreu entre a USIP e aqui?**
 - Fiquei preso no USIP, depois fui pro SENAN, e aí vim pra cá. (...)10 meses.
- **Além dessa infração, você já havia cometido outras?**
 - Já.
- **Você começou mais ou menos com que idade?**
 - Nem sei. Esses tempos mesmo, quando eu fui preso.
- **E o que te motivou a cometer esse crime?**

- Não sei.
- **Você espera reencontrar com seus amigos que ficaram para trás?**
 - A maioria... porque a maioria se foi, também. (...) os que querem meu bem.
- **Fora daqui você tem alguma rixa/problema com alguém?**
 - Não. Nunca tive não.
- **O assalto que você cometeu foi a mão armada? A arma era sua?**
 - Sim. Era minha e do outro.
- **Como você conseguiu essa arma?**
 - Tem como explicar não, esse negócio.
- **Você tem alguma tatuagem?**
 - Só essa.
- **Com tudo isso que você me contou sobre sua vida como infrator, o que você aprendeu?**
 - Aprendi um bocado de coisa. Do que é bom e do que é ruim. (silêncio)
- **O que você espera fazer se fosse liberado daqui?**
 - Arrumar um trabalho, correr atrás. E ficar de boas, com a minha namorada.
- **O que é ser jovem pra você?**
 - Muitas coisas.
- **O que você viveu de bom até agora? E de ruim?**
 - Os trabalhos, né? O estudo, também.
 - Um bocado: fui preso, quase morro num acidente. Um bocado de coisa. Perdi minha tia, que faleceu.
- **O que você espera fazer e ser quando for adulto?**
 - Trabalhar, pensar no futuro, na vida.
- **E você acha que será fácil ou difícil conseguir isso? Porque?**
 - Rapaz... é difícil. É correr atrás. Nada é fácil, né?
- **E você pensa em construir uma família no futuro? Porque?**
 - Penso. Porque é bom, né?
- **Você tem algum amigo ou familiar que tenha a mesma idade, que cresceu com você, teve as mesmas experiências, mas que não cometeu nenhum crime?**
 - Não.

ANEXO D

SUJEITO 3

- **Desde que você nasceu, você aprendeu muitas coisas, na família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que você aprendeu, quais as mais importantes?**
 - Estudar, senão não tem nenhum emprego bom e escutar os conselhos do pai e da mãe. Em casa, porque minha mãe estava sempre no meu pé.
- **E agora, o que você está esperando aprender?**
 - Ai só o futuro vai dizer.
- **Vamos falar um pouco agora sobre sua infância. Você poderia falar um pouco da sua infância, desde a sua primeira lembrança, como foi sua infância, você lembra como foi sua infância?**
 - Não tive muita infância não, não vou mentir. Quando eu era pequeno passei um tempo internado. Quando eu tinha uns 5/4 anos, passei um tempão mesmo internado, porque eu estava com pneumonia aí depois que eu sair não podia sair de casa não. Brincava com meus primos dentro de casa, mas não podia sair de casa não.
- **E qual era a pessoa mais importante pra você, na sua infância?**
 - Minha mãe, meu pai e meu irmão, que estavam sempre comigo ali, lado a lado.
- **E quem cuidava de você nessa época?**
 - Minha mãe... Meu pai também.
- **E seu irmão não mora mais com você?**
 - Não, meu irmão é casado, trabalha também.
- **Sua família frequentava algum tipo de Igreja?**
 - Frequenta, meu pai gosta de ir à igreja evangélica.
- **Você ainda frequenta?**
 - Eu vou de vez em quando... quando estou na saideira.
- **Você nessa época era muito “danado”, era “quietinho”, arrumava muita confusão? Como era?**
 - É... toda criança às vezes é ousada, não é? Normalmente..., mas eu era mais calmo, minha mãe sempre dizia que eu era mais calmo. Quem era mais ousado era o meu irmão mesmo
- **Tinha muitos irmãos?**
 - Tinha 1 irmão e duas irmãs, mulheres, só que era por parte de pai.
- **E você tinha amigos, nessa época?**
 - Tinha, sempre tive
- **E se dava bem com eles?**
 - É... às vezes tinha umas brigas, mas é besteira.
- **Você gostava muito de brigar?**
 - Gostava muito não... não vou mentir.
- **Você gostava de ser criança?**
 - Gostava, queria ser pra sempre... pra ter aquela mente inocente que a criança tem
- **Fale um pouco sobre a escola. Como era a sua vida na escola?**
 - Normal, frequentava a escola normalmente. Só reprovei só uma só... desde que comecei a estudar.

- **Com que idade você entrou na escola?**
 - Acho que foi com sete anos já, com sete para seis anos idade
- **Você desistiu da escola alguma vez?**
 - Não, só teve um ano que eu tirei meu foco da escola e fiquei querendo só jogar bola, indo para quadra e levando falta... Aí reprovei um só e comecei a estudar de novo.
- **O que você gostou da escola?**
 - Das amizades, fiz altas amizades lá. De estudar... não vou mentir, é um tédio estudar, mas é o jeito... eu gostava de ir era para conversar mesmo... estudava porque era o jeito mesmo, mas não gostava muito não...
- **Teve alguma coisa que você não gostou na escola?**
 - Sei dizer não, não vou mentir... Tomar broncas da diretora por besteira, sabe? Eu não podia fazer nada...
- **Mas e por que você não gosta de estudar?**
 - Não, gostar eu gosto... mas assim, não boto muito foco em estudar não, eu mesmo só quero estudar até o terceiro grau e já era, quero arranjar um trabalho melhor. Nem faculdade eu quero fazer... Sei lá, nunca botei na minha mente isso..., mas quem sabe um dia
- **E quanto tempo você passou sem ir para escola?**
 - Só passei dois meses sem ir para escola, depois eu fui preso. Desde 2016 para cá, só vim voltar a estudar agora... pois eu estava preso esse tempo todo
- **Você teve algum tipo de dificuldade na escola?**
 - Não, normal mesmo.
- **Você nunca brigou na escola?**
 - Já briguei né, quem nunca brigou na escola? Eu não tomava muitas suspensões, pois sabia que a diretora já era carrasca... Então, eu andava muito na sala, já para não levar bronca mesmo
- **Como eram seus professores nessa época?**
 - Normal, os professores gostavam de mim... eu sentava para conversar... gostava de conversar com eles.
- **Qual foi o professor que você mais gostou?**
 - Um de história, porque ele era gente boa... entendia a pessoa... parava para conversar... dava a atenção... e tem muitas professoras, que a pessoa está conversando ali e só escuta por escutar mesmo... ele escutava e entendia a pessoa... conversava de boa, tenho até o WhatsApp dele ainda
- **Qual era o que você menos gostava?**
 - Não sei dizer... eu nunca foi de não gostar de professor... ele faz o trabalho dele, vou desgostar dele por que?
- **Como você resumiria sua trajetória na escola?**
 - Meio complicada, mas normal... como de qualquer outra pessoa
- **Você poderia falar um pouco sobre... dos seus 12 aos 16 anos mais ou menos, você poderia falar um pouco sobre essa sua adolescência?**
 - Normal, só estuda mesmo, no tempo livre que eu tinha eu treinava... pois jogava em um time... Lá por 2015... nesse tempo eu estava jogando e estava estudando, aí fui preso e perdi, escola e futebol...
- **Você adquiriu novos amigos, na adolescência?**

- É... quando a pessoa é adolescente ela gosta de conhecer mais as coisas... não gosta muito de ficar naquela...eu gostava de sair mesmo...
- **Quais coisas você mais gostava de fazer na adolescência?**
 - Eu gostava mesmo era jogar de bola, meu foco era só esse mesmo... jogar de bola.
- **Quando você tinha entre 12 e 18 anos, você gostava da escola?**
 - Gostava, às vezes não tinha nada para fazer em casa... ia querendo mesmo... por força de vontade... para estudar, passar de ano... para no futuro a pessoa não estar aí desempregada, sem conseguir arranjar um emprego bom... tendo estudo pelo menos ajuda...
- **Você teve algum tipo de emprego nessa época? Gostava de trabalhar com isso?**
 - Trabalho assim... trabalho não... só bico mesmo, de vez em quando... fazer uns bicos aí pra ganhar dinheiro... vou ficar quebrado é?... Passei um tempinho bom trabalhando com minha irmã, ele tem um mercadinho... ela me botou para trabalhar lá, eu arrumava as coisas... as prateleiras... coloca tudo organizado... e ela me dava um salário, normal... a pessoa não pode ficar parada... por isso eu colocava a cara pra frente mesmo
- **O que você esperava ou queria da vida nessa época?**
 - Rapaz, nem eu sei... é difícil eu me lembrar do que pensava antes...
- **Mas você queria ser alguma coisa no futuro?**
 - Queria ser jogador... sempre quis...
- **E festas, namoro, como era isso na sua vida, nessa época?**
 - Gostava de ir pra festa não... só shopping, assim, esses lugares... mas não gostava muito de curtidão não...
- **Tem uma coisa que os meninos falaram aqui, que eu queria saber se você conhece: *rock*.**
 - Aí é uma festa que eles fazem sem ninguém saber... Chama um bocado de mulher e de homem e já era... faz umas loucuras lá... Eu já fui, não vou mentir... Rola de tudo...
- **Nessa época, você frequentava alguma Igreja, tinha alguma religião?**
 - Tinha, meu pai sempre me levou para a igreja.
- **Você já usou algum tipo de droga?**
 - Já usei já...maconha...
- **Quais as maiores dificuldades e problemas que você viveu durante sua adolescência?**
 - Não sei dizer não, graças à Deus minha família, assim, não é rica, mas sempre teve condições de me sustentar.
- **Existia muita diferença/conflito entre o que você fazia com seus amigos na adolescência e o que fazia na escola? O que você gostava de fazer com os amigos da escola?**
 - Minha infância era só jogar videogame e futebol.
- **Você poderia falar sobre a infração que você cometeu: o que te trouxe aqui? O que você cometeu?**
 - Estava com mandado de prisão já da Juíza... aí e teve uma operação lá e me prenderam dentro de casa...
- **Mas qual foi o crime que você cometeu?**

- Porte ilegal de arma... aí eu já tinha rodado... já tinha sido preso antes e umas acusações de roubo
- **E como começou a sua trajetória no crime?**
 - Nem me lembro... acho que tinha 15 anos, faz muito tempo não... uns 3 anos... nem lembro o que fiz...
- **Mas essa agora que te levou a prisão, você cometeu com alguém?**
 - A de agora que fui preso? Só tem acusação mesmo, tem prova não que fui eu que roubei... As duas vezes que eu fui preso... Na primeira eu fui pra USIP, pro CENAM e desci aqui pro Semi, mas aí estava com alguns problemas aqui e achei melhor fugir... aí estava com esse mandado de prisão, por estar foragido... E fui preso de novo em outra operação... Teve uns crimes que eu cometi, não vou mentir, mas teve muitas acusações falsas.
- **Você estudava nessa época?**
 - Estava estudando e jogando ainda... estava na oitava série... aí fiquei dois anos sem estudar.
- **Por que você quis participar dessa infração?**
 - Às vezes a pessoa quer comprar um negócio ali, mas não pode porque tem que pedir dinheiro ao pai... aí bateu a doideira na mente pra fazer coisa errada... não é o certo, mas... pensei logo na condição...
- **Como esse crime foi descoberto?**
 - Nem eu sei, mas queria saber... Só sei que fui preso mesmo e fiquei suave...
- **E como foi esse seu processo?**
 - Eu estava em casa, de boa... dormi de um dia pro outro.. quando foi de manhã, bem cedo, umas 4 horas da manhã... eu gosto de acordar cedo 5h já estou acordado... aí quando acordei cedo, abri a geladeira, tomei um suco e fui comprar alguma coisa na mercearia, pois abre cedo por lá... quando abri a porta já veio... duas viaturas do GERB.. me cercando... ainda tentei corre, mas quando fui pro quintal estava cercado também... Quem quer ficar preso... ninguém quer preso não... queria sair fora... ganhar minha liberdade, aí fui preso e estou aí pagando
- **E o que eles encontraram?**
 - Só arma mesmo... eu só passei muito tempo porque a arma era de polícia, que eu consegui depois que eu tomei... ele estava bebendo no bar, de bobeira... eu estava com uns problemas, sendo ameaçado de morte... não ia ficar de baixo pra ninguém, não é?...
- **Quais problemas?**
 - Problema de área mesmo... no Santa Maria é tudo dividido... tudo brigado e não é de agora esses problemas... aí os caras pensam que só porque você é de outra área você se envolve nas brigas dos outros... aí os caras já estavam me ameaçando... dizendo que iam em minha casa... Vou esperar tempo ruim? Eles me matarem primeiro... eu prefiro me armar...
- **Como sua família reagiu ao saber de sua infração?**
 - Ficou preocupada.... triste também... eles me davam altos conceitos..., mas conceito é que nem café, toma quem quer..., mas eles não sabiam que eu fazia esse tipo de coisas...
- **E na escola, como as pessoas reagiram ao saber?**

- De boa, ninguém sabia não... e nem sabem nessa agora..., mas vai ter preconceito só por que o cara estava preso? Cada um tem seus problemas... tem a situação do porquê fez o ato...
- **Qual foi o processo pelo qual você passou até chegar aqui? Você foi preso e depois... o que aconteceu?**
 - Passei quatro meses na USIP e um ano e dois meses no CENAM.. De la vim pra cá... na primeira vez, ai si, fiquei um mês na rua, ai fui preso de novo e fiquei um ano e um mês...
- **Mas por que você fugiu?**
 - Foi logo no primeiro dia, quando eu cheguei aqui os caras disseram que não me apoiavam... não me queriam no ambiente, no lugar....
- **Você espera reencontrar com seus amigos que ficaram para trás?**
 - Rapaz, os amigos que eu tenho da infância falo com todos ainda... só alguns que foram embora...
- **Com tudo isso que você me contou sobre sua vida como infrator, o que você aprendeu?**
 - Nunca abaixar a cabeça, seguir em frente. A vida é feita de barreira, mas estamos aí para enfrentar.
- **O que você espera fazer se fosse liberado daqui?**
 - Minha me disse que ia me por para trabalhar de novo no mercadinho dela..., mas é complicado, ela fica entrando na minha mente, mandando eu fazer tudo... mas é o único jeito.
- **Como foi sua juventude?**
 - Só preso...
- **Então, o que seria ser jovem para você?**
 - Não sei... ser jovem é estudar, andar pelo caminho certo... não pode trabalhar... e sem pensar em coisa errada para fazer
- **O que você viveu de bom até agora? E de ruim?**
 - Muita coisa..., mas nem me lembro da juventude.... não penso e nem me lembro muito.
 - Os problemas que acontecem... tentaram me roubar uma vez, eu passando de moto e o cara pulou na frente, mas eu não parei... aí ele começou a atirar... ai eu caí da moto... ele botou a arma na minha cabeça e começou a atirar, mas negou tudo... Deus, sabe? Aí os homens chegaram e ele saiu correndo. Passei 15 dias internado no hospital tomando sangue...
- **O que você espera fazer e ser quando for adulto?**
 - Arranjar um emprego melhor, comprar minha casa, montar uma família e construir um futuro melhor... esquecer o passado
- **E qual seria essa profissão melhor?**
 - Rapaz, mecânico ou jogador... o que falta é só uma oportunidade
- **E você acha que será fácil ou difícil conseguir isso? Porque?**
 - Nem tudo é fácil... tem que batalhar para conquistar...
- **E você pensa em construir uma família no futuro? Porque?**
 - Eu já tenho família, mas quem que não quer ter uma vida de boa? Trabalhando, sustentando sua família....
- **E por que esquecer o passado?**

- Muitas coisas erradas... pra não deixar a pessoa atribulada é melhor esquecer... eu não tenho vergonha não... mas é bom esquecer... aconteceu já era...
- **Você tem algum amigo ou familiar que tenha a mesma idade, que cresceu com você, teve as mesmas experiências, mas que não cometeu nenhum crime?**
 - Sim, meu irmão e um amigo de infância.

ANEXO E

SUJEITO 4

- **Desde que você nasceu, você aprendeu muitas coisas, na família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que você aprendeu, quais as mais importantes?**
 - Rapaz, o cara estudar, arrumar um trabalho... E foi na família que eu aprendi as melhores coisas, porque as coisas ruins o cara aprende na rua não é?
- **E agora, o que você está esperando aprender?**
 - Rapaz, eu quero continuar estudando para ver se arrumo um trabalho melhor.
- **Vamos falar um pouco agora sobre sua infância. Você poderia falar um pouco da sua infância, desde a sua primeira lembrança, como foi sua infância, você lembra como foi sua infância?**
 - Rapaz, minha infância eu joguei bola, faltava as aulas quando era pequeno, falsificava as notas, brigava muito na escola, já aprontei muito.... não vou mentir... já aprontei muito quando era pequeno, ia direto para diretoria por causa de briga na escola... Na rua, minha mãe ia trabalhar e eu ficava em casa sozinho, aí eu pulava o muro e ia pra rua... Aí fui crescendo e depois entrei na igreja, passei um tempo na igreja e me desviei... Minha vó que era minha mãe, me levava sempre para igreja, mesmo eu não querendo ir...
- **E qual era a pessoa mais importante pra você, na sua infância?**
 - Minha vó, que sempre me criou... meu pai e minha mãe....
- **E qual era a igreja que sua Vó frequentava?**
 - Assembleia de Deus
- **Você nessa época era muito “danado”, era “quietinho”, arrumava muita confusão? Como era?**
 - Xiii... eu era danado demais... ficava muito de castigo..., mas também estudava, aprontava..., mas estudava um pouco.
- **Tinha muitos irmãos?**
 - Tenho quatro irmãos, fora um que morreu e uma menina e um menino, por parte de pai que eu não conheço. E sem contar a minha mãe, que eu não sei se ela tem filhos ou não... eu não conheço ela... nunca vi a face dela
- **E se dava bem com eles?**
 - Rapaz, eu me dava bem, até hoje falo com eles pelo Face.
- **Você tatuou o nome da sua irmã no braço?**
 - Sim, porque ela morreu com 10 meses de vida.
- **O que você gostava de brincar na infância?**
 - Gostava de jogar bola, de brincar de luta... jogar videogame.
- **Você gostava de ser criança?**
 - Rapaz, minha intenção era sempre de ficar mais velho.... sei lá...
- **Fale um pouco sobre a escola. Como era a sua vida na escola?**
 - Antigamente? Rapaz, assim.... eu comecei na creche, aí depois eu comecei a estudar no bairro em que moro, depois fui a um bairro mais longe estudar... Aí ficava de manhã e de tarde... quem me busca era minha mãe às 17 horas... Aí depois voltei a estudar no bairro de novo...

brigava na escola, ficava jogando papel na sala, levava muita reclamação... estudava também, tirava umas notas mais ou menos... quando era ruim eu falsificava as notas para minha mãe não vê....quando eu tirava um três colocava um oito, só que sempre minha mãe descobria... Depois fui crescendo e nesses tempo aí, fui morar com meu pai e não quis mais estudar . Aí voltei de novo para morar com minha mãe.... Nos mudamos e voltei a estudar nesse novo bairro..., mas passava empurrado, eu não gostava de estudar... Aí nisso, eu voltei pro bairro em que nasci e continuei estudando, passando de ano... só que reprovei no oitavo ano e parei de estudar... e não quis estudar mais... voltei agora... fazendo supletivo

- **Com que idade você entrou na escola?**
 - Três anos... entrei cedo
- **Você desistiu da escola alguma vez?**
 - Em 2016... início de 2017... não quis estudar mais... com 15 anos
- **O que você gostou da escola?**
 - O bom é que a pessoa aprende mais... aprende a ler... aprende as coisas... aprende a falar
- **Teve alguma coisa que você não gostou na escola?**
 - Então... as coisas ruins... é que eu não gostava de ficar na sala, não gostava de estudar... ficava brincando, meu negocio era brincar na sala
- **Mas e por que você não gosta de estudar?**
 - Não gostava muito não... sei lá... porque eu queria brincar... ficava junto com meus colegas e não tinha como estudar... aí não estudava...
- **Você teve algum tipo de dificuldade na escola?**
 - Rapaz, eu usava droga... não queria estudar, meu negócio era ficar na malandragem... maconha, cigarro...
- **Como eram seus professores nessa época?**
 - Eram legais... sempre quiseram o bem da pessoa...
- **Qual foi o professor que você mais gostou?**
 - Rapaz, de português, matemática... ensinavam bem...
- **Qual era o que você menos gostava?**
 - Rapaz, o que eu menos gostei foi o de ciência, história... porque era complicado demais... não gostava nem de estudar..., mas era eu que não prestava atenção
- **Você poderia falar um pouco sobre... dos seus 12 aos 16 anos mais ou menos, você poderia falar um pouco sobre essa sua adolescência?**
 - Com 13 anos comecei a usar droga... minha mãe ficava no meu pé... depois fiz uma tatuagem nas costas, na caseira, aí depois ela viu...Essa carpa eu achei bonita e fiz... pra mim elas não têm significado...
- **Você adquiriu novos amigos, na adolescência?**
 - Rapaz, tem uns que são os mesmos, tem outros que já foram embora...e na rua era o lugar onde eu encontrava amigos com mais facilidade...
- **Quais coisas você mais gostava de fazer na adolescência?**
 - Jogar videogame, jogar bola... ficar cassando lagartixa com estilingue.... só isso
- **Quando você tinha entre 12 e 18 anos, você gostava da escola?**
 - Rapaz, vou voltar a estudar agora... o que eu posso dizer é que eu não queria terminar os estudos não... só ia porque minha mãe forçava..., mas

agora eu sou maior, tenho que estudar, pra ganhar um trabalho bom e ter meu próprio dinheiro...porque sem estudo é ruim encontrar um trabalho bom

- **Você teve algum tipo de emprego nessa época? Gostava de trabalhar com isso?**
 - Eu também não gostava de trabalhar não, vou falar a verdade logo, não é? Eu gostava era da malandragem.... O marido da minha irmã tem uma oficina de moto e me chamou para trabalhar, aí eu fui... trabalhei durante uma semana... depois dessa semana, não queria mais... aí não fui mais... ganhava 100 por que estava no começo... agora se eu tivesse uma oportunidade eu pegava, não vou mentir
- **O que você esperava ou queria da vida nessa época?**
 - Eu queria ser jogador... quando eu era guri mesmo... pois eu gostava de jogar bola.... Aí fui crescendo, evoluindo mais... e não queria mais nada
- **Mas você queria ser alguma coisa no futuro?**
 - Eu não queria nem trabalhar... aí não pensava no futuro, não vou mentir... o que eu queria era o presente... a malandragem... como também não pensava na minha infância...agora eu estou tendo mais uma mentalidade
- **E festas, namoro, como era isso na sua vida, nessa época?**
 - Rapaz, nunca gostei não..., mas eu ia... o negocio era tirar um rock...
- **E o que seria um Rock?**
 - Beber cachaça, cheirar pó... e é isso..., mas eu me afastei desses negócios... venho pra cá e fico sossegado...
- **Nessa época, você frequentava alguma Igreja, tinha alguma religião?**
 - Tinha, meu pai sempre me levou para a igreja.
- **Você já usou algum tipo de droga?**
 - Já usei já...maconha...
- **Quais as maiores dificuldades e problemas que você viveu durante sua adolescência?**
 - Rapaz, minha maior dificuldade era que eu não queria estudar, obedecer a ninguém... é isso... não queria escutar conceito de ninguém... perdi colegas que cresceram comigo por se envolverem em malandragem...
- **Existia muita diferença/conflito entre o que você fazia com seus amigos na adolescência e o que fazia na escola? O que você gostava de fazer com os amigos da escola?**
 - Não...
- **Você poderia falar sobre a infração que você cometeu: o que te trouxe aqui? O que você cometeu?**
 - Meu primeiro crime... fumar maconha é crime?... sei lá... e usar droga?... eu fumei maconha desde o começo, comecei com 12 anos... um menino me ofereceu e fui usar com ele..., mas fumava pouco... dos 15 pra cá que eu aumentei... minha mãe me pegou até na boca de fumo... agora... crime mesmo... eu já fiz de guri já... eu via o pessoal com celular e eu não podia ter, ai levei um dia, o celular de um menino nas escondidas... eu tinha o que? Uns 10 anos de idade. Eu tenho um instinto já ruim... vi o celular dele de bobeira, na casa dele mesmo, carregando... aí peguei, botei na cueca e fui embora pra casa... aí fiquei mexendo nele... pra você vê como eu era guri... fui e coloquei ele na gaveta.... ai nisso a mulher falou e meu irmão foi procurar lá em casa pra vê se achava... e quando

foi ver, estava na minha gaveta... Outra vez foi quando eu tinha 11 anos... a mulher tinha um celular, de carro... aí eu queria jogar videogame... só que não podia... aí roubei o celular de uma mulher.... nisso meu irmão tinha comprado um celular pra mim, de botão... um LG... pegava FM, esses negócios..., mas não tinha jogo... eu queria um com jogo.... e vendi lá no videogame e fiquei jogando... aí a mulher ficou sabendo que eu tinha entrado na casa dela... aí o sobrinho dela quando foi no videogame, viu o celular da tia e ficou perguntando... ai disseram que eu tinha vendido... Ai eu fui crescendo e roubei com um amigo... um celular, uma bolsa... isso com 14 anos.. . foi quando eu fui para delegacia... pois fui pego dentro do ônibus com uma faca de cabo branco... aí minha tia foi e me tirou... quando fiz 15 anos fui pego com uma réplica... aí daí pra cá, foi só isso... 2016, 2017... fui preso... Na verdade em 2017 meu amigo e minha amiga foram presos, mas eu consegui fugir... a polícia atirou, mas eu desviei e pulei um muro alto.... fiquei escondido até o outro dia... ai em 2018 eu fui roubar de novo e fui preso... fiquei 2 meses na USIP e fui pro Semi.. ai do Semi eu fugi... Ai, depois fui preso de novo... tinha roubado a bike de um menino e não sabia que ele era parente de polícia... ai me pegaram... tomaram o revolver... me deu uma surra e me liberou depois... Meu pai começou a dizer para eu voltar pro Semi... aí voltei pra cá

- **Você estudava nessa época?**
 - Estudava..., mas não era para aprender... era estudar assim... ir para escola, pra fazer malandragem....
- **Por que você quis participar dessa infração?**
 - Rapaz, eu estava querendo dinheiro... queria luxar... comprar isso e aquilo de forma fácil...
- **Como esse crime foi descoberto?**
 - Rapaz, eu fui pego na mesma hora... eles estavam caçando outro roubo e encontrou a gente...
- **Como sua família reagiu ao saber de sua infração?**
 - Ficou triste... não queriam que eu escolhesse esse caminho e eu escolhi... queriam que eu ficasse na igreja..., mas só que eu não quis...
- **E na escola, como as pessoas reagiram ao saber?**
 - Não souberam.
- **Qual foi o processo pelo qual você passou até chegar aqui? Você foi preso e depois... o que aconteceu?**
 - Fui preso, fiquei dois meses na USIP, ai vim pra cá... no Semi eu passei duas semanas e fugi... depois eu fui preso, só que não fui para delegacia, me soltaram, me deram uma chance... Ai meu pai me deu conselho de voltar... ai paguei um seção de três meses no CENAM e depois vim pra cá e estou aqui até hoje.
- **Você espera reencontrar com seus amigos que ficaram para trás?**
 - Rapaz... eu quero ficar de boa, quero muito movimento não.
- **Com tudo isso que você me contou sobre sua vida como infrator, o que você aprendeu?**
 - Que a vida do crime é uma ilusão...
- **O que você espera fazer se fosse liberado daqui?**
 - Um trabalho... vou estudar... construir uma família e ficar de boa...
- **Como foi sua juventude?**

- Foi bom e ruim também, teve momentos bons e ruins... As boas: me divertir muito; as ruins: fui preso, dei desgosto a minha mãe, não quis nada com minha vida.
- **Então, o que seria ser jovem para você?**
 - Ser jovem... é uma pessoa que gosta de se divertir... depende... tem vários tipos de jovem..., mas em resumo é isso... uma pessoa que só quer se divertir, sem malandragem.
- **O que você espera fazer e ser quando for adulto?**
 - Eu queria ser um jogador... ou ter pelo menos um trabalho pro... que sei fazer... mas se eu tivesse condição eu montava uma oficina boa...
- **E você acha que será fácil ou difícil conseguir isso? Porque?**
 - Rapaz, eu só quero lutar... erguer a cabeça e seguir em frente... conquistar, sabe? Não é fácil, mas temos que conquistar, estudar... é que eu não sei explicar muito bem não...
- **E você pensa em construir uma família no futuro? Porque?**
 - Penso... ter um filho e viver de boa... agora não, depois que eu arrumar um trabalho.
- **Você tem algum amigo ou familiar que tenha a mesma idade, que cresceu com você, teve as mesmas experiências, mas que não cometeu nenhum crime?**
 - Sim...